

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ
XIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
студентів, аспірантів і молодих науковців**

6 листопада 2020 року



Житомир-2020

УДК: 811.11'25+821.111.0
ББК: 81.43 – 7+83.3. (4) я43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №15 від 27 листопада 2020 року)

Рецензенти:

Н.М. Андрійчук – завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент.

О.А. Черниш – доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики державного університету «Житомирська політехніка», кандидат філологічних наук, доцент.

Г.О. Хант – завідувач кафедри іноземних мов Поліського національного університету, кандидат філологічних наук.

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник студентських наукових робіт / За заг. ред. В.О.Папіжук, Ю.О. Лісової, Ю.Ю. Климович – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2020. – 312 с.

Збірник студентських наукових робіт містить результати досліджень студентів і молодих науковців вищих навчальних закладів України із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації та методики навчання іноземних мов.

Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

© Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2020

ЗМІСТ

М. О. Бабич ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ БЛОГІВ.....	8
С. В. Бармак ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ІНТЕРАКТИВНИХ ІГОР НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СЕРЕД УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ	12
І. В. Башманівська ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІТИКА.....	17
О. В. Башмановська ЕФЕКТИВНІСТЬ ТА ЗАСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ SMART-ДОШКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	20
І. А. Безусяк ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКРАНІЗАЦІЇ ЯК ФЕНОМЕНУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ	24
Ю. О. Березкіна ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИЙМЕННИКА WITH У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	30
Д. О. Бештер АНГЛОМОВНИЙ МЕДИЧНИЙ ДИСКУРС І ЙОГО ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ.....	35
Т. С. Білик ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ	38
О. П. Бісик ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЦЕПТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ.....	42
А. М. Бондарчук НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ ЗА ДОПОМОГОЮ СТОРІТЕЛЛІНГУ У МОЛОДШІЙ ШКОЛІ	48
В. М. Бугай ПРОБЛЕМА «ПОМИЛКОВИХ ДРУЗІВ ПЕРЕКЛАДАЧА» ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	52
К. М. Владиченко СТРУКТУРА ДИСКУРСУ: ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ	55
М. В. Герц ПОНЯТТЯ "ГЕЛЬВЕТИЗМИ" У СВІТЛІ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І В ДЕТЕКТИВНИХ РОМАНАХ ФРІДРИХА ДЮРЕНМАТА	59
К. О. Гнатюк ЧАСОВІ ТА ПРОСТОРОВІ ВИМІРИ КАТАСТРОФІЧНОГО СВІТУ У ТВОРАХ ФРАНЦА КАФКИ.....	65

П. Ю. Григорчук ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ У СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ	69
Д. Ю. Давидова ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КОЛОНІАЛЬНОГО МИНУЛОГО В РОМАНІ КРІСТІАНА КРАХТА «ІМПЕРІУМ»	76
Д. В. Желєзна ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.....	80
М. В. Зеленський ОСОБЛИВОСТІ ДИВЕРГЕНТНОГО ТА КОНВЕРГЕНТНОГО РОЗВИТКУ НОВОЗЕЛАНДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	86
О. М. Іваненко ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕМАТИКО-ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ	92
О. В. Іванова ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ АВТОРА СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖУ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ.....	94
Л. А. Калінчук КРАЇНОЗНАВЧІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	97
Ю. В. Клімчук ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	100
Г. Ю. Ковальковська НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	105
Я. О. Кондратенко ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ЧИТАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	108
А. О. Кравченко ФРАЗЕОЛОГІЗМ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ: СУЧАСНІ ДЕФІНІЦІЇ.....	112
П. О. Кузьменко СПОСОБИ ТА МЕТА ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОСТІ В МЕДІАТЕКСТІ.....	114
К. С. Курило РЕЛІГІЙНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ У. С. МОЕМА.....	120
Т. С. Лавренчук ПОТРАКТУВАННЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	122
О. М. Лінісовецька ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДІОСТИЛІЮ У ПЕРЕКЛАДАХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ	126

А. В. Лозовська ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОБУМОВЛЕНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	130
І. О. Лукиша ПОЕТИЧНИЙ ТВІР У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ СТУДІЙ	133
В. В. Лук'янець КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ПРАЦЬ	135
І. О. Мазун КОНЦЕПТ СІМ'Я У ПАРЕМІЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ МОВ	139
В. С. Мельник ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ МАТЕРІАЛІВ (ВІДЕО, МУЛЬТФІЛЬМИ, ВІДЕОФІЛЬМИ).....	144
Ю. А. Мирошниченко АНТРОПОЦЕНТРИЧНІСТЬ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	147
Л. М. Мошківська ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ОБГОВОРЕННЯ ПРОБЛЕМ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	150
К. О. Мудрак ОБСЯГ ПОНЯТТЯ «HEALTH» В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	155
А. Р. Мудрієвська ЙОЗЕФ КНЕХТ ТА ПЛІНІО ДЕСИНЬОРІ У ПЕРСОНОСФЕРІ РОМАНУ ГЕРМАНА ГЕССЕ «ГРА В БІСЕР».....	158
Н. В. Мякушко ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ	164
Н. А. Нагребельна ВИМОГИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКА	169
В. О. Осадча ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ІНТЕРАКТИВНОМУ КОНТЕКСТІ	175
Л. С. Пархалевич РОЗПІЗНАВАННЯ АВТОРСТВА АВТОМАТИЧНИМИ СИСТЕМАМИ ОБРОБКИ ПРИРОДНОЇ МОВИ.....	180
А. В. Пелешок МОЖЛИВОСТІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	185
І. М. Печенюк ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КОМІКСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ	188

М. І. Пишнюк ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕЛЕФОНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	191
К. С. Покраса ВИКОРИСТАННЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	197
О. І. Поліщук ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ	201
М. В. Пузік КЛАСИФІКАЦІЯ АЛЮЗІЙ В ТЕОРІЯХ НАУКОВЦІВ.....	206
К. О. Самко МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД	208
О. В. Седляр ЛІНГВОКУЛЬТУРНА ТРАНСЛЯЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ПРОБЛЕМ КІНОПЕРЕКЛАДУ	211
П. С. Сема ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЛАКУН У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ	213
А. К. Смірнова КРИТЕРІЇ ПІДБОРУ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІРТУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРЕДОВИЩ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ	217
А. Д. Смогоржевська ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У БАЗОВІЙ ШКОЛІ	220
С. О. Соколова ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	226
Д. А. Спіркова РОЗВИТОК ВМІНЬ ГОВОРІННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ.....	231
В. А. Ткаченко РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	235
І. Ю. Турчин ПРЕСА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: МІЖ ПАПЕРОВИМ МИНУЛИМ ТА ЦИФРОВИМ МАЙБУТНІМ.....	240
К. І. Харитонова КЛАСИФІКАЦІЯ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗНЗ.....	242
І. В. Холод ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМУ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	246

Ю. С. Хомич ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ОБРОБЦІ РЕЧЕНЬ ПРИРОДНОЮ МОВОЮ	250
В. В. Хрустицька СЛОВОТВОРЧІ МОДЕЛІ ТОПОНІМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	254
В. В. Целуєва ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ КЛАСНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	258
К. І. Черниш АНАЛІЗ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОЛІРНИМ КОМПОНЕНТОМ ЗА ТИПОМ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	266
Н. В. Чурікова ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ (ПРОФІЛЬНОЇ) ШКОЛИ	274
О. Ю. Шкірко ЗОВНІШНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА	283
М. І. Шкурко ДОЛЯ МИТЦЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛИ ДЖОЗЕФА КОНРАДА «ЕМІ ФОСТЕР»).....	287
В. О. Шуляренко ФЕНОМЕН ІНВЕРСІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	292
О. В. Щербакова МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ DIU ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	295
О. О. Щукіна ПОНЯТІЙНИЙ ЗМІСТ ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ ЗДИВУВАННЯ.....	298
О. В. Юрченко ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БРИТАНСЬКУ АНГЛІЙСЬКУ.....	302
С. О. Ющенко МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ	306

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ БЛОГІВ

Постановка проблеми. Невід’ємною частиною життя сучасної людини є глобальна мережа Інтернет як один з найважливіших засобів масової комунікації. Це глобальне інформаційне середовище сприяє появі різноманітних спільнот, в яких формується своя особлива культура спілкування. Особливої уваги в інтернет-комунікації заслуговує такий феномен, як блог, який представляє собою інтернет-платформу, основна соціальна функція якої – спілкування і взаємодія онлайн. Сукупність блогів, представлених у глобальному інформаційному середовищі, прийнято називати блогосферою. Блог як відносно нове мовне явище становить значний інтерес для сучасної лінгвістики.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення мови блогосфери, яка має свої особливості, активно розвивається і впливає на розвиток і зміни мови в цілому. В блогосфері переважає англійська мова як мова міжнародного спілкування, тому, як вважає С. В. Кисельова, дослідження даного типу текстів допоможе не лише «розвинути найважливіші універсальні, спеціальні та професійні компетенції, а й проаналізувати багато процесів і їх результати у мовній сфері взагалі та в суспільній свідомості носіїв досліджуваної лінгвокультури зокрема» [5: 91]. Крім того, вважаємо, що результати лінгвістичного аналізу допоможуть скласти уявлення про особливості веб-блогів і визначити основні тенденції розвитку блогосфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За рахунок розвитку технологічних можливостей, нові комунікаційні практики стають частиною повсякденного життя і набувають великої соціальної значимості. Також у мережі спостерігається велике жанрове розмаїття. Одним із віртуальних жанрів, що викликають особливий інтерес дослідників, є блог. З кінця ХХ ст. вивченням специфіки даного жанру активно займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені-лінгвісти [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Метою нашого дослідження є вивчення та опис мовних особливостей текстів англomовних блогів. Відповідно до мети, **завданнями дослідження** є аналіз і характеристика блогосфери як унікальної комунікаційної платформи.

Виклад основного матеріалу. Інтернет-комунікація є унікальною формою, поєднуючи в собі елементи вербальної і невербальної комунікації. Таким чином, інтернет-комунікація характеризується синкретизмом ознак писемного та усного мовлення, а також стильових ознак.

О. І. Горшкова виділяє в своїй роботі такі синкретичні ознаки інтернет-комунікації:

• обмін інформацією відбувається повільніше, ніж в усній комунікації, але значно швидше, ніж в письмовій формі. Це зумовлено тим, що люди друкують повільніше, ніж говорять;

- велика кількість учасників, які спілкуються одночасно;
- будь-який користувач Інтернету – потенційний учасник комунікації; аудиторія спілкування уявляється невидимою і невідомою;
- просодія відтворюється засобами орфографії (фонетичний рівень);
- істотне місце займає неформальна лексика, характерна для усного мовлення (лексичний рівень);

• використання скорочень, аббревіатур, еліптичних конструкцій. Наявність великої кількості неповних пропозицій, що рідко зустрічаються складні конструкції (синтаксичний рівень) [3: 12].

Таким чином, інтернет-комунікація являє собою особливий вид інформаційного простору, опосередкованого електронним комунікативним каналом, що володіє наступним рядом специфічних характеристик: гіпертекстуальністю, поліфонічністю, інтерактивністю, добровільністю контактів, мовною креативністю, анонімністю [6: 70].

Блог є жанровим різновидом сучасних інтернет-комунікацій і являє собою веб-сайт, що містить записи, розташовані в зворотному хронологічному порядку, доповнені зображеннями, відеофайлами та іншими засобами мультимедіа. Відмінною рисою блогу є його публічність, оскільки користувачі можуть залишати коментарі, ставити питання і вступати в полеміку з автором. Часто блог називають мережевим щоденником або онлайн-щоденником. Даний термін, як і сам жанр, з'явився порівняно нещодавно і був утворений шляхом скорочення словосполучення «*web log*» (англ. «Інтернет-журнал») в 1999 році [1: 63].

На думку Т. М. Гермашевої, в блогах реалізуються такі функції, як комунікативна, а також функції самопрезентації, самовираження і самореклами [2: 116]. Основною соціальною функцією блогів є задоволення потреб в самовираженні й комунікації. У змістовному плані блоги є інтернет-платформою, що дозволяє вести особисті записи й має можливість зворотного зв'язку з іншими користувачами шляхом публікації коментарів і відгуків. Відмінними рисами даної форми спілкування є часткова або повна анонімність і можливість вираження думок автора та інших учасників мережевого спілкування, нормативність лексики в якій регулюється політикою сайту або особистими перевагами авторів блогів. Спілкування в блозі відбувається в реальному часі, повідомлення публікуються в зворотному хронологічному порядку.

Основними цілями ведення та читання блогів є отримання необхідної інформації від людей, що публікують свої досягнення і способи вирішення тих чи інших проблем, а також просте спілкування для компенсації соціальних функцій реального життя при неможливості або утрудненні їх реалізації поза мережею Інтернет.

Існує велика кількість класифікацій блогів, так як вони різноманітні за своєю структурою і виконуваними функціями. А. Ф. Ібраєва пропонує класифікувати їх за мультимедійністю (текстові, фотоблоги, відеоблоги), категорією читачів (дорослі, дитячі, жіночі та т. п.), способом оплати (платний і безкоштовний), за тематикою (блог про природу, фешн-блог і ін.) [4: 334].

В ході дослідження проаналізовано кілька англомовних блогів:

- Блог про життя іноземця в Японії «*Abroad in Japan*» [7];
- Науково-популярний блог «*Vsauce*» [8].

Аналіз англомовних блогів про життя в інших країнах, а саме блогу «*Abroad in Japan*», виявляє ряд особливостей. Стиль оповіді блогу близький до публіцистичного, має зазвичай невелику довжину пропозицій і містить велику кількість описів, порівнянь, риторичних запитань. Оповідь часто ведеться у формі монологу, перериваючись на діалог з іншими учасниками оповідання.

У блозі зустрічається велика кількість спонукальних і питальних пропозицій, що вживаються в назвах публікацій, наприклад:

Do not get lost in Kyoto with a paper map.

Why Japan is the Snow capital of the World?

How Difficult is Travelling Japan without Japanese?

У ході розповіді автор блогу нерідко вживає каламбури і контамінацію, утворюючи нові слова зі слів англійської та японської мов, що дозволяє автору урізноманітнити мову в своїх публікаціях, наприклад:

You heard it here first, straight from the mouth of Risottoro.

Автор називає свого друга Різотторо, вживши разом два слова: «різотто» – італійська страва і «Ретаро» – ім'я його друга.

При аналізі науково-популярного англомовного блога «*Vsauce*» також виявлено низку особливостей, які вирізняють його від інших блогів. Стиль оповіді автора блогу можна охарактеризувати як публіцистичний, з елементами наукового. Оповідь ведеться у формі монологу, де є велика кількість повноскладових речень, що містять порівняння й факти про об'єкт розповіді.

В ході свого оповідання автор ставить запитання, що відображають основну тему публікації. Найчастіше це робиться на початку публікації, і питання стає основною темою оповідання. Приклад:

Hey, Vsauce, Michael here! Down here. But which way is «down»?

But would outer space really be silent if I were to walk right out of a spacecraft into it?

У деяких моментах оповідання автор використовує ефект інтриги, викликаючи інтерес аудиторії, жартує, щоб створити невимушену атмосферу. Для цього автор використовує мовний зворот «*Or am I?*» або «*Or is it?*», наступний за темою публікації і ставлячи під сумнів результат дослідження. Приклад:

The effect is really fun, but it's certainly not realistic. Or is it?

There are at least two places named Moon, but the Earth only has one astronomical Moon. Or does it?

Згодом зазначені висловлювання стали популярними в мережі й почали використовуватися як жарти, що підкреслюють подвійність або абсурдність висловлювання.

Висновки. Таким чином, мова блогів відрізняється від традиційної мови інтернет-комунікації, поєднуючи в собі мовні особливості засобів масової інформації, неформального спілкування й онлайн-спілкування.

В ході дослідження встановлено істотні відмінності між мовою власне текстів автора і мовою коментарів до них. Останні носять більш спонтанний характер, містять велику кількість прийнятих у Мережі скорочень, смайликів, заперечень, грубих слів, що є характерним для мови месенджерів та соціальних мереж.

Слід зазначити, що блоги англomовної блогосфери офіційно визнані частиною засобів масової інформації. Над створенням деяких авторитетних інтернет-видань працюють тисячі співробітників. В Україні аналогів таким великим впливовим блогам на даний момент не існує.

Список використаних джерел та літератури

1. Виговська Н. Використання блогів у структурі традиційних медіа (на прикладі регіональних ЗМІ) Магістеріум. Журналістика, 2012. Вип. 49. С. 60-65.
2. Гермашева Т. М. Блог как новый тип дискурса. Лингвистика в образовательном процессе: материалы междунар. науч-практ. конф. Ростов-на-Дону, 2010. С. 115-120.
3. Горшкова Е. И. Блог как вид интернет-коммуникации: автореф. дисс.... к. филол. н. СПб., 2013. 23 с.
4. Ибраева А. Ф. Языковые особенности текстов англоязычной и русскоязычной блогосферы. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. №8 (86). Ч. 2. С. 333-336.
5. Киселёва Е. В. Англоязычная блогосфера как источник окказиональной ономастической лексики. II Международные ономастические чтения им. Отина: материалы междунар. науч. конф. Донецк, 2017. С. 89-97.
6. Шеховцова О. В. Особливості сучасних інтернет-щоденників - блогів. Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (філологічні науки), 2011. № 19 (230). С. 69-74.
7. URL: <http://www.abroadinjapan.com/> (дата звернення: 25.10.2020).
8. URL: <http://www.vsauce.com/#/> (дата звернення: 25.10.2020).

С. В. Бармак

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ІНТЕРАКТИВНИХ ІГОР НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СЕРЕД УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Постановка проблеми. На сьогодні задля привабливості вивчення німецької мови у школі використовується багато методів. Досить часто ефективні методи називають інтерактивними. Інтерактивність передбачає взаємодію та діалог. Учителі очікують зворотній зв'язок від учнів, однак часто вони не отримують бажане через низку причин. Щоб зрозуміти проблеми вивчення мови у школярів потрібно розглянути можливі психофізіологічні аспекти та зіставити їх із завданнями, які постають під час процесу опанування іноземної мови. Доцільність використання методу інтерактивних ігор полягає у тім, що цей метод враховує вікові особливості. До того ж гра сприяє зацікавленості, полегшеному сприйнятті матеріалу — а отже підвищує мотиваційний чинник навчання.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженню переваг дидактичної гри присвятили свою увагу такі вчені як Л. Виготський, М. Сторонин, С. Лівінгстон, Н. Кудикіна.

Метою статті є переконати у тому, що інтерактивна гра неодмінно повинна використовуватись на уроках німецької мови, особливо серед учнів 5-6 класів.

Виклад основного матеріалу. У ході опрацювання теми дослідження були враховані вікові особливості учнів у відповідності до завдань, які постають у процесі вивчення іноземної мови. Саме тому викладання — це специфічний процес, тому що з одного боку є потреби та інтереси учнів а з іншого — існують умови досягнення мовної компетентності. Пошук рівноваги між обов'язком та інтересом спонукає до нестандартних рішень і надалі до нових методів та відповідних до них прийомів. Сучасним викладання можна назвати лише тоді, коли воно урізноманітнене, сміливе, креативне, зорієнтоване насамперед на школярів та пояснює усім цим свою ефективність.

Для того, щоб зрозуміти наявні чи можливі проблеми у навчанні потрібно ознайомитись з психологічними, когнітивними та фізіологічними аспектами розвитку певної вікової категорії. Увага зосереджена на п'ятикласниках та шестикласниках. Відповідно — учні віком від 11 до 12 років, отже, мова про молодшого підлітка. У цей період відбуваються швидкий фізіологічний розвиток. Молодший підліток набуває також якісно нові психологічні зміни, однією із базових потреб стає самовираження та пізнання. Однак суттєвою проблемою може стати швидка втомлюваність, яка теж має фізіологічне підґрунтя. Виявляється, серцево-судинна система молодшого підлітка ще недорозвинута, збільшення об'єму серця сповільнюється та не співвідноситься з вже розвиненими судинами, у такий спосіб, кров'яний тиск зменшується, що призводить до малокрів'я, що є причиною млявості та швидкої втомлюваності. Ось чому так важливо змінювати діяльність, не перевантажувати учнів та

робити хоча б короткі паузи на уроках. Проте існують і позитивні зміни у когнітивному аспекті розвитку. Збільшується тривалість уваги та з'являється здатність її розподіляти. Діти можуть робити певні припущення, рефлексувати, використовувати мнемічні способи для вивчення матеріалу. Мислення стає узагальненим, а запам'ятовування логічним. Тепер для запам'ятовування не вистачає лише повторів як це було до цього у молодшому шкільному віці, логічна пам'ять переважає над технічною. Ж. Піаже дав назву цьому періоду як фаза формальних операцій. Для успішного вивчення іноземної мови потрібно враховувати всі вище названі особливості, щоб розуміти як саме організувати вивчення цікавим та не важким [5: 27].

Новим шкільним етапом для учнів стає перехід до середньої ланки. Відтак у школярів з'являється багато нових предметів. Серед низки нових дисциплін — німецька мова, яка вивчається у школах частіше як друга іноземна після англійської. Вивчення німецької мови у кожному класі має певні кінцеві цілі. А тому, ті хто навчаються мають здобути визначені компетентності у письмі, читанні, говорінні та аудіюванні. Вони зі свого боку втілюються в аудитивну (аудіювання — говоріння), комунікативну (читання — говоріння), репродуктивну (говоріння — письмо) та рецептивну (слухання — читання) компетентності. Усе це формується на основі знань лексики, граматики та фонетики.

Наше дослідження фокусується на лексичній компетентності. Лексика є чи не найважливішим елементом вивчення мови, адже це її основа. Від початку розвитку мовлення усі діти спочатку називають особи, предмети, тощо, а лише згодом формують коректні речення. Так само, при вивченні іноземної мови потрібно спочатку мати хоча б мінімальний словниковий запас для вивчення граматики та комунікації загалом. Згідно стандарту Загальноєвропейської системи оцінки знань іноземної мови (*нім. GER — Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprache*) лексична компетентність — це знання вокабуляру мови, що складається як і з лексичних так і граматичних елементів, а також здатність його застосовувати. Отже, для лексичної компетентності важливе значення відграє вокабуляр та граматики. Ці дві складові не розділяються у процесі мовлення. На граматичному каркасі мови вибудовується знання лексики, яке повинне розширюватися з кожним роком вивчення. Здобуття лексичної компетентності проходить певний шлях: демонстрація змісту — його закріплення — використання у вигляді сформованої навички.

З іншого боку учні, розуміючи завдання, які перед ними постають, можуть бути демотивованими. Питання мотивації вивчення іноземної мови завжди залишається основним, не зважаючи на те, чи вчать учні мову перший, другий чи четвертий рік. Мотивація — це психофізіологічний процес, який скеровує людину на здійснення певної справи. Коли учні умотивовані вони навчаються набагато швидше і легше. Мотиваційним чинником вивчення німецької мови є зацікавленість, можливість самовираження або намагання уникнути конфліктів з батьками тощо. Однак існують і демотивуючі чинники. Часто німецька мова сприймається важкою, а хід уроку перевантаженим або нецікавим.

Учні можуть здатись коли їм потрібно вивчити багато лексики. Таке завдання здається їм не під силу. Вивчена раніше лексика швидко забувається. Окрім того як було вже зазначено, механічне повторення не є ефективним. Звісно це вимагає пошуку сучасних методів. Одним із ефективних методів є інтерактивна гра. Дидактична гра має багато переваг. Найперше гра позбавляє механічного заучування. Вона створює креативний простір для самовираження кожного учня. Через гру матеріал сприймається легше, у класі створюється приємний психологічний клімат, розвивається пам'ять та увага школярів. Інтерактивний метод стимулює цікавість та збільшує мотивацію. Існує також можливість створити імітуючі комунікативні ситуації. М. Сторонин вважав, що у грі завжди моделюються життєві ситуації. Методист узагальнив дидактичні ігри на уроках іноземної мови у два типи:

1. підготовчі ігри (забезпечується формування мовленнєвих навичок),
2. творчі (продовжується розвиток вже наявних навичок).

Крім цієї класифікації є поділ за характером навчального процесу:

- навчальні, тренувальні;
- пізнавальні, розвивальні та виховні;
- репродуктивні, ігри для розвитку творчості;
- комунікативно орієнтовані ігри тощо.

С. Лівінгстон підкреслив особливість дидактичних ігор:

- Дидактичні ігри завжди мають непередбачуваний перебіг;
- Правила можуть часто змінюються під час гри учасниками;
- Цей вид діяльності неодмінно повинен приносити радість та задоволення [3: 40].

Л. Виготський розглядав гру як простір внутрішньої соціалізації дитини, спосіб розуміння та засвоєння соціальних норм, правил тощо. На думку Н. Кудикіної, використання гри на уроці — це вже своєрідна орієнтація на учня [4: 32].

Лексичні ігри можна застосувати на всіх етапах уроку відповідно меті: для повторення, застосування чи вивчення нового матеріалу. Гру можна застосувати навіть як фізхвилинку, наприклад: діти називають якесь слово і роблять певні рухи. Лексичні ігри можуть бути різноманітними. Основними умовами успішного проведення гри є чіткі вказівки та додаткові матеріали. Найвідомішими іграми є Kettenspiel, Ball, Was fehlt?, Krokodil. Окрім цього можна використовувати різноманітні кросворди, пазли, заповнення пропусків тощо:1.



1). B _ ö _ che _ n

.....ist nicht essbar.ist essbar.



2). _ ä _ e



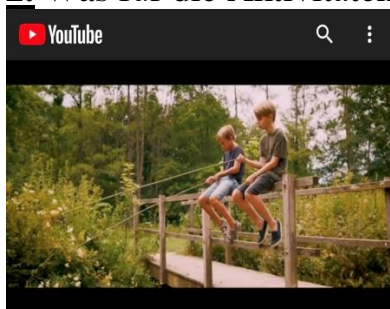
3). _ i _ d



4). B _ ü _ e _

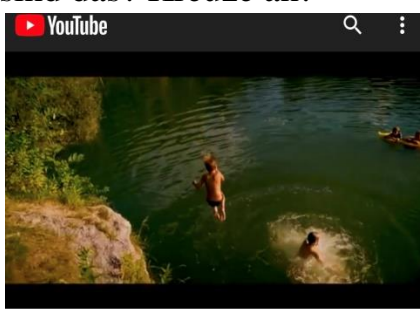
Учні вивчають тему „das Essen“ (6 клас) у грі заповнюють пропуски. Використовують конструкції їстівне/неїстівне.

2. Was für die Aktivitäten sind das? Kreuze an!



Philipp Poisel - Freunde (Offizielles Video)
856 905 переглядів

-angeln



Philipp Poisel - Freunde (Offizielles Video)
856 905 переглядів

-schwimmen



Philipp Poisel - Freunde (Offizielles Video)
856 905 переглядів

am Lagerfeuer sitzen


Учні переглядають відео, а потім підписують види діяльності. Застосовується до теми „Freizeit“ (5 клас) .

3. Учні створюють разом малюнки. Кожен отримує картку із завданням: хтось повинен намалювати ніс, рот, вбрання, або відповідні його кольори тощо).



4. Використовується для повторення теми “Körperteile“ (6 клас) Пазл. Учні мають з'єднати частини діалогу для того щоб отримати картинку. Тема „Hobbys“ (5 клас) .

- Wie verbringst du deine Freizeit? Hast du ein Hobby?	☐
--> Ja, mein Hobby ist Musik.	☐
--> Welche Musik gefällt dir?	☐
--> Mir gefällt Jazz gern.	☐
--> Spielst du ein Instrument?	☐
--> Ja, ich spiele Klavier und Gitarre.	☐
--> Kannst du auch singen?	☐
--> Ja, das mache ich sehr gern.	☐
--> Gefällt dir auch Tanzen?	☐
--> O, ja! Ich tanze gern. Tanzen macht mir viel Spaß. Heute gehe ich zur Disko. Kommst du mit?	☐
--> Ja, gern.	☐
--> Prima! Dann bis zum Abend.	☐
--> Tschüs!	☐



Висновки. Лексичні ігри повинні бути обов'язковим компонентом уроку. Дидактична гра перешкоджає механічному запам'ятовуванню, яке шкодить вивченню мови і не є ефективним через те, що молодший підліток здатен до здійснення формальних мисленнєвих операцій, а завчені слова швидко забуваються, що не сприяє здобуттю словникового запасу. Гра підвищує мотивацію, через свою легку і доступну форму. Її можна застосувати на будь-якому етапі уроку, навіть з метою відпочинку. Гру використовуємо відповідно до певної мети: презентація, закріплення або застосування матеріалу. Окрім цього у класі створюється психологічно сприятлива атмосфера. Для здобуття лексичної компетентності учні повинні навчитися комунікації, гра допомагає створити найтипівіші комунікативні ситуації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Авдулова Т. П. Психология игры: современный подход. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 208 с.
2. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. Ніжин.: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, Психолого-педагогічні науки. 2017. № 2.
3. Груздева И. И. Лексическая игра как средство развития лексического навыка на среднем этапе обучения иностранному языку: выпуск. квалиф. работа... . пед. Екатеринбург, 2016. 79 с.
4. Нетребя Е. Ю. Использование игр в обучении лексической стороне иностранного языка на начальном этапе : выпуск. квалиф. работа... . пед. Екатеринбург, 2016. 65 с.
5. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей. М.: Просвещение, 1987. 208 с.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІТИКА

Вплив мови на політику вже протягом тривалого часу залишається одним із найцікавіших і найактуальніших питань мовознавства. Як саме політичному діячеві варто подати себе, аби досягти успіху в політичній кар'єрі? Які мовні засоби було б доцільно використати, щоб вплинути на аудиторію? Ці питання цікавлять не лише політиків, а й лінгвістів зокрема. Відомо, що політичні діячі звертаються до, так званого, «мовного реєстру» з метою виокремлення цікавих лексичних фігур. Хтось використовує багато термінів, а хтось ідіоматичний склад мови. Хтось активно вживає метафори, а хтось звертається до алюзії. У будь-якому випадку саме лексико-семантичні засоби допомагають політикам створити свій особливий «мовний» імідж, який згодом допоможе здобути підтримку виборців.

Тому **актуальність дослідження** викликана підвищеним інтересом суспільства до політики, недостатньою кількістю наукових досліджень, які б висвітлили питання мовної особистості політика, потребою комплексного дослідження лексики політичних блогів, а саме лексико-семантичних засобів, які допомагають створити цілісний образ політичного діяча в мережі Інтернет.

Мета статті – з'ясувати місце й роль лексико-семантичних засобів при створенні образу політика в Інтернет-блогах.

Виклад основного матеріалу. Багато науковців у своїх працях досліджували поняття «мовної особистості». Серед них варто назвати таких науковців, як Ю. Караулов, В. Карасик, Г. Богін, Л. Славова, С. Соколовська та інші. Існування мовної особистості політика неможливе без комунікації. О. Шейгал вважає політичну комунікацію системою знаків, які утворюють семіотичний простір політичного дискурсу [1].

У своїх дослідженнях Ю. Караулов зазначає, що мовна особистість – це співвіднесення здібностей і особливостей характеру людини, що зумовлюють створення та сприйняття нею мовних текстів, які можуть відрізнятися за ступенем структурної складності, глибинністю й точністю відображення дійсності та цільовою спрямованістю [2: 3].

Таким чином, створення мовних текстів, у яких було б правильно поєднано фонетичні, лексичні та синтаксичні особливості, сприяє налагодженню контакту між політиком і аудиторією [3: 47].

Стилістичні засоби, які використовуються при написанні політичних промов, блогів, визначаються умовами спілкування. Залежно від мети мовця, стилістичні засоби будуть різнитися. Більше частини таких стилістичних

прийомів введено в обіг ще за часів античної риторики [4: 49]. До них можемо віднести такі фігури, як метафора, метонімія, літота, перифраз, евфемізм, алюзія та інші.

Розглянемо особливості застосування лексико-семантичних засобів для репрезентації мовної особистості політичного діяча на матеріалі блогів відомих політиків у соціальній мережі Твіттер.

Аналіз постів у Твіттері чинного президента США Дональда Трампа дозволяє стверджувати, що цей політик створює імідж агресивного противника й умілого маніпулятора. Цей образ створено за допомогою використання метафор, метонімії та алюзії, наприклад:

Joe Biden says this is a race between Scranton and Park Avenue. This is a race between Scranton and China. Joe Biden betrayed Scranton, and America, to China and foreign countries. I will always put America First! [7].

У наведеному прикладі використано метафору (*this is a race*), а також численні випадки метонімії (*a race between Scranton and Park Avenue, a race between Scranton and China, Biden betrayed Scranton, and America*). Трамп зазначає, що Джо Байден зрадив Скрентон і Америку, маючи на увазі зраду людей, які там проживають, та громадян Америки в цілому. Ще один випадок вживання метонімії реєструємо в останньому реченні, де Дональд Трамп обіцяє *to 'always put America First'*, маючи на увазі громадян країни. Крім того, посилання на Скрентон являє собою своєрідну алюзію: це місто, де народився Джо Байден. В цілому, в наведеному дописі використано тактику аналізу-мінус, спрямовану на дискредитацію опонента.

Гасло виборчої кампанії Трампа *Make America Great Again* також є алюзією на гасло президента Рейгана *Let's make America great again*. Це гасло Дональд Трамп активно використовує у своєму блозі [7].

На наступному етапі, перейдемо до блогу іншого відомого політика Кондолізи Райс. Особливою рисою її стилю вважаємо тяжіння до релігійних метафор і евфемізмів, наприклад:

I will miss him but am grateful that his peaceful passing into the arms of the Lord is now complete [6].

...but he has fought the fight and finished his race [6].

Крім того, у другому прикладі застосовано алітерацію *fought the fight and finished*.

У своєму блозі Кондоліза Райс активно використовує займенник *we*, чим прагне наблизити себе до читачів, наприклад:

As united Americans, we can then turn our fears into faith, hope, compassion and action. And then we can accept and carry out our shared responsibility to build a more perfect union [6].

Крім того, звертає на себе увагу активне застосування нею аббревіатур:

You are, my friend, the GOAT [6].

GOAT – сленговий вираз, який в перекладі означає «найвеличніший усіх часів». Кондоліза Райс, використавши цю аббревіатуру, намагається висловити глибоку повагу до свого друга Тайгера Вудса – відомого американського гравця

в гольф. Як відомо, чоловік переміг в Zozo Championship – першому офіційному турнірі серії PGA в Японії. Ця перемога стала його 82-гою в кар'єрі.

Аналіз політичного блогу Гіллари Клінтон дозволяє зробити висновок, що ця жінка-політик має образ сильної, незламної та вольової жінки, яка виступає за рівноправ'я й бореться з будь-яким проявом насильства:

The single most important fight of our times, the fight that makes it possible to wage every other fight, is the fight to protect the right to vote [5].

В наведеному прикладі застосовано тавтологію, аби наголосити на тому, що ця боротьба необхідна задля досягнення спільної мети.

В іншому дописі спостерігаємо перемикання кодів - перехід на іврит, очевидно, з метою продемонструвати свою близькість до аудиторії:

Shanah tovah to everyone celebrating the new year today [5].

Як бачимо, пані Клінтон використовує єврейське вітання на івриті: *Shanah tovah*, цим самим жінка-політик у своєму блозі в Твіттері вітає своїх підписників з Рош а-Шаном, єврейським Новим роком, виявляючи повагу до іншого віросповідання.

Висновки. Кожен політик намагається віднайти свою аудиторію всіма можливими способами. Для цього створюється певний образ, який згодом дасть змогу політичному діячу отримати достатню кількість підтримки в суспільстві.

Дослідивши блоги відомих політичних діячів США, а саме блоги Дональда Трампа, Кондолізи Райс та Гіллари Клінтон, можемо дійти висновку, що всі вони активно звертаються до лексичних засобів з метою здійснення впливу на свою аудиторію. Чинний президент США Дональд Трамп використовує метафори, метонімії та алюзії й веде агресивну політику проти свого опонента – Джо Байдена. Кондоліза Райс звертається до метафор, евфемізмів, алітерації й аббревіатур. Її Інтернет-образ є дещо релігійно спрямованим. Водночас як Гіллари Клінтон використовує тавтології й звертається до перемикання кодів. Саме це допомагає їй створити образ сильної, вольової та незламної жінки.

Отже, важливість використання лексико-семантичних засобів і прийомів при створення мовної особистості сучасного політика є безсумнівною. Тому подальше дослідження аспектів цієї проблеми буде актуальним.

Список використаних джерел та літератури

1. Засоби аргументації у політичному дискурсі. URL: <http://ua-referat.com>.
2. Караулов Ю. М. Мова й особистість. М.: Наука, 1989. 216 с.
3. Кузнєцова І. В. Вивчаючи стилістику: Посібник-практикум. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2011. 132 с.
4. Подкоритова О. П. Навчально-методичний посібник з риторики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 264 с.
5. Clinton H. Twitter. URL: <https://twitter.com/HillaryClinton>.
6. Rice C. Twitter. URL: <https://twitter.com/CondoleezzaRice>.
7. Trump D. Twitter. URL: <https://twitter.com/realDonaldTrump>.

О. В. Башмановська

Житомирський державний університет

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТА ЗАСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ SMART-ДОШКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Беззаперечним є той факт, що з розвитком суспільства та технологій, мають вдосконалюватися і методи викладання шкільних предметів, в нашому випадку ми розглядаємо уроки англійської мови. Ми знаходимося на тому етапі розвитку суспільства, коли комп'ютеризація відбувається у всіх сферах нашого життя, тому це не могло пройти повз освітнього процесу. На даному етапі існування людства методисти та педагоги намагаються зробити шкільні уроки не тільки цікавими, а і максимально ефективними для всіх учнів, хоча одне без іншого не може існувати. Цьому допомагає впровадження нових освітніх технологій, які змінюють методи навчання, їх зміст та форми. Вивчення англійської мови в сучасних умовах є невід'ємною частиною культурного життя суспільства не тільки в нашій країні, але і в інших. Також вивчення мови дозволяє використання різних методів та прийомів в роботі. “На перший план виходять особистісно-орієнтовані освітні технології організації навчального процесу як різновид педагогічної діяльності, в центрі якої знаходиться той, хто навчається” [1; 5]. Така різноманітність стимулює впровадження комп'ютерних технологій, які як новаторство, мають більший потенціал ніж традиційні методи, які зараз асоціюються з нудьгою.

Актуальність дослідження. Завдання вчителя як педагога – розкриття потенціалу учня, а для максимально успішної реалізації цих завдань потрібні матеріали та обладнання. Одним із таких стала SMART-дошка. Але в наших школах існують проблеми з обладнанням. У більшості класів воно просто відсутнє. Тому така інноваційна та ефективна в використанні, вона стала не просто бажаною, а необхідною для викладання предмета. Спираючись на свій досвід спостереження в якості студента-практиканта та асистента вчителя, я хочу зазначити, що вчителі прагнуть аби в їхньому класі була ця річ. Адже вона допомагає пришвидшити та полегшити процес, дозволяє використовувати принцип наочності, ілюстративний матеріал допомагає в зацікавленні учнів, покращує розуміння та запам'ятовування, що підвищує активність класу. “Ці технології несуть із собою нові комплексні способи подання, структурування, зберігання, передачі та обробки освітньої інформації, дозволяють перейти до більш ефективних форм організації навчальної діяльності учнів і можуть відіграти велику, а може, і визначальну роль у зміні нинішніх педагогічних технологій. Водночас роль педагога як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу учня” [2].

Історіографія проблеми. Великий попит на комп'ютеризацію класів, в

особливості використання SMART-дошки, не могло не залиши без уваги методистів та дослідників, які почали вивчати особливості даного новаторства, його доцільність та користь.

Цією проблемою займалися О. Пометун, І. Якіманська, О. Коротаєва, В. Петрова та інші. Також використання інтерактивних технологій у навчальному процесі досліджували О. Єльнікова, М. Кадемія, Ю. Колісник-Гуменюк, О. Копіца, І. Лов'янова, А. Мальцев, О. Павлик. Використання інтерактивної дошки на уроках з фізики освітлені в працях П.В. Бельчева, Ю. А. Вороніна, Р. В. Майера, Е. В. Оспеннікової, А. В. Смирнова, Н. К. Ханнанова. Також цією проблемою займалися і іноземні дослідники, такі як: Майкл Дертузо, Сеймур, Піаже, Солві, Сові, Кент та багато інших.

Метою роботи є демонстрація усіх переваг SMART-дошки та доведення необхідності її присутності у кожному класі.

Виклад основного матеріалу. В останні роки SMART-дошка набула величезної популярності використання у викладанні усіх без виключення предметів, тому природньо, що її застосування на уроках іноземної мови викликає значний інтерес з боку як вчителя, так і учнів.

В наші дні навчальний процес вимагає від вчителя продуктивності на уроці. Він має зацікавити учня, зробити урок ефективним та яскравим. І мабуть кожен погодиться, що для досягнення цієї мети уже неможливо використовувати лише традиційні методи викладання, тому для вдосконалення навчального процесу використовують сучасні інформаційні технології. ”Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980-х рр. показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість дитини, а й на його почуття, волю (дії, практику)” [4].

Застосування в навчанні учнів середньої школи SMART-дошки дає можливість збагатити навчання, активізувати розумову діяльність учнів, стимулювати розвиток пізнавального інтересу учнів та творчих здібностей.

Для вивчення питання про корисність SMART-дошок спочатку потрібно визначити що таке інтерактивна дошка.

SMART-дошка або інтерактивна дошка – це досить велика сенсорна панель, в комплект якої входить комп'ютер та проєктор. Являючись багатофункціональним засобом навчання, вона виконує найрізноманітніші функції: інформативну, розвиваючу, виховну, адаптивну, інтерактивну, мотиваційну, інтегративну, комунікативну, управлінську. Хоча SMART-дошка входить до ряду новітніх технологій в освітньому процесі, вона є досить простою в своєму використанні. Завдяки своїй універсальності інтерактивні дошки можуть стати невід'ємною частиною уроку, завдяки їй можна реалізувати найрізноманітніші прийоми, все залежить лише від фантазії вчителя [2].

Як уже зазначалось раніше інтерактивна дошка допомагає формувати мотивацію учнів, тому є доцільним використовувати візуальний матеріал для створення проблемних питань. На інтерактивній дошці, в повній мірі,

демонструються записи, завдання, малюнки, відео, таблиці тощо. Кожен учень може відразу ж побачити це, а вчитель в цей час може давати коментарі, виділяти та уточнювати якусь інформацію.

Окрім зазначеного, інтерактивна дошка є дуже корисною для пояснення нового матеріалу. По-перше, це в першу чергу наочність навчального матеріалу. По-друге, така ілюстративність допомагає систематизації щойно отриманих знань. І як результат це приводить до кращого засвоєння матеріалу, адже урок жвавий, яскравий, насичений та переконливий. Також підвищує результативність діяльності учнів і те, що демонстрація на екрані поєднується з розповіддю вчителя, що допомагає сконцентруватися на основних моментах, зосередити увагу та підвищити рівень пізнавальної діяльності учнів [1; 6].

SMART-дошка має велику кількість переваг за які вона цінується викладачами та учнями на уроках:

- по-перше, завдяки візуальності матеріал стає більш доступним та зрозумілим;
- по-друге, перевагою є те, що візуальний матеріал барвистий та простий, а це допомагає учням краще його сприймати;
- по-третє, SMART-дошка робить навчальний процес більш жвавим, що підвищує інтерес учнів до матеріалу;
- по-четверте, через розміри інтерактивної дошки кожен учень в класі має змогу побачити зображення в повній мірі і відразу ж;
- по-п'яте, показаний матеріал допомагає вирішенню проблемних завдань завдяки своїй наочності.

Усе вище перераховане сприяє розвитку розвиваючого навчання, проблемно-діалогічного підходу та дослідницької діяльності [2].

Запорука успіху інтерактивної дошки є і втому, що кожен вчитель може без проблем відкрити підручник на великому екрані та робити завдання на ньому, знаходити потрібну інформацію в Інтернеті та підручниках. Дошкою можливо управляти дотиком, легко контролювати звук та відео ряд, робити текстові замітки, рухати об'єкти тощо. Це допомагає зробити урок більш гнучким: додавати матеріали, ілюстрації, вносити корективи тощо. За допомогою SMART-дошки будь-який семінар, самостійна, лабораторна робота чи просто виклад матеріалу на велику аудиторію робить цей процес легшим. Такі підходи зацікавлюють, підвищують інтерес, що в свою чергу веде до покращення знань [3; 24].

Рис. 1.

Рис. 2.



Не зважаючи на значну кількість перелічених переваг SMART-дошка, не може повністю замінити інше обладнання в роботі на уроці. Звичайні ручки, зошити, підручники, картки, малюнки, схеми, класичні відео- та аудіофайли та інші традиційні інструменти також є важливою частиною навчання, але в сучасних умовах вчитель повинен створювати симбіоз цих речей для досягнення найкращого результату. Хоча можливості SMART-дошки перевершують ті можливості які надають вище згадані традиційні методи.

Великий екран та візуальні матеріали – ось головні характеристики даного приладу. На особливу роль заслуговує те, що учень може виступати в ролі того, хто представляє матеріал класу. Це змушує проводити його дослідницьку роботу, і в результаті можна отримати оригінальні ідеї та інформацію, яка стає чудовим доповненням, а учень стає активним, ініціативним та самостійним.

Висновки. Підсумовуючи все вище зазначене можна стверджувати, що SMART-дошка – це зручне та корисне інтерактивне обладнання, що допомагає зробити навчання більш продуктивним. Через свою універсальність та легкість в застосуванні її можна використовувати на кожному уроці. Також з нею можна організовувати різні форми роботи з учнями. Завдяки їй полегшився процес викладання семінарів, які передбачають демонстрацію матеріалу великій аудиторії, використання відеоматеріалів незалежно від типу уроку та проведення самостійних чи лабораторних. Велику роль відіграє творчий підхід, який робить засвоєння матеріалу більш доступним. Це все сприяє розвитку інтересу, що є запорукою до успішного засвоєння матеріалу учнями. Саме тому SMART-дошка так необхідна викладачам в нашій країні.

Список використаної літератури

1. Бонч-Бруєвич Г.Ф., Носенко Т.І. Інтерактивний комплекс SMART Board у навчальному процесі: навчальний посібник. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 5
2. Данилюк Н. А. Розвиток інноваційної особистості. / Данилюк Н.А. К.: Письменне, 2010. 10 с. [Електронний ресурс] / Данилюк Н. А. // Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3320>
3. Єргіна, О. В. Сучасний урок і мультимедійні технології: досвід і перспективи // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2008. № 2. С. 12–16.
4. Чупира А.В. «Інтерактивна дошка – новий погляд на процес навчання». [Електронний ресурс] / Чупира А.В. // Режим доступу: <http://freepapers.ru/22/nteraktivna-doshka--novijpoglyad/43110.278306.list1.html>

ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКРАНІЗАЦІЇ ЯК ФЕНОМЕНУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Останні кілька десятиліть інтермедіальність почала розвиватись надзвичайно бурхливо, включаючи до свого кола наукових інтересів інтерсеміотичну, жанрову, стилістичну взаємодію, проблему синтезу мистецтв тощо. На цю тему було написано десятки монографій, сотні статей, й, проведено численні наукові заходи. Водночас така активна діяльність аж ніяк не означає вичерпаності теми. Натомість проблема взаємодії мистецтв перебуває в стані розробки — теоретичної, методологічної та власне практичної. Ідеться про порівняння літератури з цілою низкою відмінних мовно-семіотичних систем (література і живопис, література і музика, література і скульптура, література і кінематограф, література і танець тощо), що в кожному конкретному випадку вимагає не лише спеціальних знань, а й вироблення відповідної теоретико-методологічної стратегії аналізу. Отже, дослідницький пошук у цій галузі не лише не втрачає актуальності, а й набуває особливої ваги. Зважаючи на сучасні тенденції розвитку інтересів суспільства, окремо можна виділити актуальність взаємодії літератури і кінематографу, на чому, власне, й сфокусована стаття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Оскільки об'єктом дослідження є екранізація, то очевидно, що в зону інтересів потрапили розвідки не тільки літературно-перекладознавчі, а й в галузі кінематографу. В основу дослідження лягли праці теоретиків та науковців, що займались проблемами взаємодії мистецтв, фокусувались на методологічних пошуках особливостей перекодування різних видів мистецтва та окреслили теоретичні засади феномену екранізації. Це зокрема такі дослідники: Дубініна О. («Екранізація літературного твору як предмет компаративного дослідження»), Левко У. («Аспекти кіноінтерпретації художнього твору (на матеріалі екранізації художньої прози Станіслава Лема): дис. канд. філолог. Наук»), Базен А. («Что такое кино?»), Арутюнян С., Лотман Ю. тощо.

Завданням статті є проаналізувати теоретичні розвідки та методологічні підходи до явища екранізації як результату взаємодії літератури і кінематографу, визначити його місце в культурному просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З розвитком теорії медіа та виокремленням медієзнавства в 80-90-х роках ХХ ст. як окремої дисципліни спостерігається значне розширення кола робіт, присвячених розробці теорії інтермедіальності. Особливе місце в розробці теорії інтермедіальності та інтермедіального аналізу літературного твору належить німецьким науковцям.

Починаючи з 1983 року, коли термін «інтермедіальність» вперше був уведений у німецьке літературознавство відомим славістом та дослідником інтермедіальності Ааге А. Ханзен Льове, розробкою теорії інтермедіальних зв'язків займалися Ернест В. Б. Гесс-Люттіх, Корінна Кадуф, Вернер Вольф, Юрген Мюллер, Йоахім Пех, Єнс Шрьотер, Йорг Гельбіг, Іріна Раєвські.

Німецькі медієзнавці Юрген Мюллер та Вернер Вольф розрізняють інтертекстуальність та інтермедіальність, називаючи сферою інтертекстуальності відносини між текстами, а сферою інтермедіальності відносини між різними медіа. Для Вернера Вольфа інтертекстуальність є мономедіальною формою міжсеміотичних відносин, а інтермедіальність їх кросмедіальною формою, оскільки вони обидві полягають в відносинах двох або більше семіотичних одиниць.

Інтермедіальність — як і будь-яке явище в мистецтві — явище цілісне і історичне, і аналізувати твори в подібному ключі можна, починаючи з певної епохи (в залежності від країни, друга половина 19 — початок 20 століття), хоча окремі прийоми були привнесені в літературу значно раніше. Освоєння літературного тексту творами інших видів мистецтва проходить за двома основними напрямками: освоєння досвіду попередника, коли твір іншого виду мистецтва свідомо відтворюється в структурі літературного тексту; і освоєння художніх відкриттів сучасності в інших галузях мистецтва (музика, живопис, архітектура, скульптура, театр, кіно). Але предметом літературознавства, як і раніше залишається художність, літературність, тобто те, що робить даний твір літературним твором, про що не можна забувати, звертаючись до такого міждисциплінарного методу аналізу, як інтермедіальність.

Інтермедіальність, в уявленні А.О. Хамінової, — це наявність у художньому творі таких образних структур, що містять у собі інформацію про інший вид мистецтва [13]. При цьому поняття інтермедіальності може розкриватися як у вузькому, так і у широкому значенні. В більш вузькому розумінні інтермедіальність — це особливий тип внутрішньотекстових взаємозв'язків у художньому творі, що базується на взаємодії художніх кодів різних видів мистецтв. В більш широкому значенні інтермедіальність — це створення цілісного поліхудожнього простору у системі культури. Також інтермедіальність можна розуміти як специфічну форму діалога культур, яка здійснюється шляхом взаємодії художніх референцій. Такими художніми референціями є художні образи або стилістичні прийоми, що мають знаковий характер для кожної конкретної епохи.

Інтермедіальність розширює діапазон способів передачі значень та сприйняття твору мистецтва. Принциповим питанням для таких творів є не лише проблеми розуміння інтермедіатива як тексту і пошуку жанрових аналогій. Важливим є питання переходу з однієї знакової системи в іншу. Тому інтермедіальні твори розраховані на особливе, порівняно зі звичайними текстами і навіть синтетичними жанрами, ускладнене прочитання. Таким чином, у сферу вивчення взаємодій мистецтв переноситься принцип інтертекстуальності — «кожний текст є інтертекстом; інші тексти наявні в ньому

у більш чи менш відомих формах: тексти попередньої культури чи тексти оточуючої культури. Кожний текст складається із цитат інших текстів» [3: 218]. При цьому само поняття «текст» стає ширшим та розглядається як «будь-який пов'язаний знаковий комплекс» [1: 297], внаслідок чого текстом можна вважати і твори музики, живопису, скульптури чи архітектури.

Чи не найпопулярнішим різновидом дослідження інтермедіальності нині є взаємодія літератури та кіно. Тема екранізації актуалізується лише в другій половині ХХ ст. і великою мірою завдяки зусиллям компаративістів.

"Батьком" компаративного дослідження екранізації часто називають американського вченого Дж. Блюстоуна, чия праця "Роман у фільмі: перетворення художньої літератури на кіно" (1957) стала засадничою для цілого періоду компаративних досліджень екранізації [15]. "Результати перетворення лінгвістичних образів на візуальні мають катастрофічні наслідки для обох видів образності" [15: 23], "роман — це норма, від якої фільм відхиляється на свій власний ризик" [14: 5], "кінематографічні й літературні форми пручаються конвертації" [15: 218] — подібні твердження Блюстоуна не лише свідчать про невіру дослідника в мистецький успіх будь-якої екранізації, а й, що надзвичайно важливо, закладають тенденцію самого підходу до її осмислення. Цей підхід отримав назву "fidelity criticism" (дослідження точності, відповідності кінофільму його літературному першоджерелу) і домінував у теорії екранізації протягом 1960-1980 рр..

Провідною тенденцією кінознавчих та літературознавчих робіт, присвячених екранізації в російському літературознавстві 1960-1970 рр., "був fidelity criticism" [1; 10]. Окремо варто виділити дослідження А. Вартанова, у якому вже на ранньому етапі осмислення феномену екранізації було поставлене завдання теоретичного аналізу самого процесу інтермедіального перекодування [4]. Останнім часом спостерігається пожвавлення інтересу до цього типу міжмистецької взаємодії у річищі філософії [1: 23], загальної естетики та мовознавства [6]. Тут на перший план виноситься питання характеру взаємодії літератури та кіно (переклад, інтерпретація), пропонується застосовувати до аналізу філологічну топологію та когнітивну лінгвістику. В одному з останніх досліджень на цю тему, теоретико-літературній праці О. Соколової, робиться спроба семіотичного дослідження процесу конструювання літературного та кінообразу. У вітчизняній науці, крім відомих кінознавчих праць, присвячених екранізації, існують і філологічні дослідження цього явища. Це, приміром, дисертації О. Довбуш [6], яка на прикладі аналізу твору "Oliver's Story" Е. Сігала розглядає екранізацію як семіотичний міжмистецький переклад, та У. Левко [8], котра на матеріалі екранізацій художньої прози С. Лема пропонує герменевтичний підхід до розгляду означеної проблематики. Низка праць на цю тему відомих українських літературознавців [5; 11] засвідчує значущість теми екранізації в контексті вивчення світової літератури. Однак окремого комплексного інтермедіального дослідження феномену екранізації в Україні немає.

Зазвичай, робота над темою "література і кінематограф" ведеться за двома векторами, що властиво для всіх різновидів теми взаємодії мистецтв: література в кіно та кіно в літературі. Другий вектор традиційно більш літературознавчий, адже відбувається у площині мотивно-тематичного зіставлення, інтертекстуального аналізу або дослідження інтермедіальності як художнього засобу в літературних текстах. Порівняння такого плану часто здійснюється в межах історико- чи теоретико-літературних розвідок. Вектор "література в кіно" стосується насамперед явища екранізації літературних творів, дослідженню якого відводиться особливе місце в сучасній компаративістиці. Саме ця проблема і постає в центрі уваги.

"Екранізація літературного твору — відтворення засобами кіно і телебачення творів літератури" [9: 221]. І хоча поняття екранізації описує стосунки літератури з таким новим видом мистецтва, як кінематограф (і його наступником — телебаченням), сам процес інтермедіального перекодування, або адаптації одного виду мистецтва іншим, не був породженням ХХ ст. Насправді, теоретичне осмислення феномену екранізації розпочалося пізніше, ніж виникла теорія кіно. Якщо ґрунтовні роботи, присвячені "азбуці" кіномистецтва, з'являються вже в першій половині ХХ ст. (це роботи Ж. Дюлака, Л. Деллюка, Ж. Епштейна, С. Ейзенштейна, Л. Кулешова, Д. Вертова, Р. Арнхайма, Б. Балаша, З. Кракауера, В. Шкловського, Ю. Тинянова, Х. Масенберга), то екранізація в цей період осмислюється лише побіжно.

Як писав французький теоретик кіно А. Базен, "переклад (адаптація), що тою чи тою мірою розглядається сучасною критикою як украй ганебний прийом, незмінно існував в історії мистецтва. А. Мальро показав, чим був зобов'язаний живопис Ренесансу готичній скульптурі" [2: 124]. Тут можна згадати також і стосунки барокової метафізичної поезії із живописом, і романтичний культ синтезу мистецтв, і запозичення опери ХІХ ст. з театрального репертуару, і модерністську інтермедіальність тощо. Отже, метод інтермедіального аналізу має свої обмеження: він не може бути застосований до абсолютно будь-якого літературного твору.

Однак, ставлення до екранізації як способу перекодування літератури в кіно залишається, відповідно до вислов А. Базена, у кращому випадку зверхнім. Пояснюється це декількома причинами:

1. Кінематограф стає досить активно "використовувати" літературу ще на початку своєї історії. Таке свого роду зіткнення величного мистецтва з багатовіковою історією художньої довершеності та мистецтва, яке тільки недавно вийшло з балаганної забавки і ще не набуло свого власного мистецького голосу, викликало неприємне та болісне враження. Саме цим зумовлені негативні відгуки багатьох авторів початку ХХ ст. на екранізації. Однак зараз бачення кіно як виду мистецтва, нижчого за літературу, видається просто недоречним.

2. Виникнення і розвиток екранізацій часто пов'язується із комерційністю індустрії кінематографа. Правда, ще Б. Балаш зазначав, що "фільм як продукт промисловості є дуже коштовним і складним колективним витвором" [3: 36].

Така вартість кіновиробництва змушує кінематографістів набагато більше за представників інших мистецтв рахуватися зі смаками публіки. Тому і маємо особливий інтерес до адаптації літературних творів, чий попередній успіх забезпечує значні грошові вкладення. Проте, як слушно зауважує Л. Хатчеон, економічна привабливість — це не єдина мотивація для створення екранізацій. Існує багато психологічних та естетичних причин для адаптації літературного твору: переказати відомий сюжет мовою іншого мистецтва, по-новому виявити ідейний та емоційний потенціал літературного твору, вступити у художній діалог тощо.

3. Із комерційним аспектом пов'язана також ідея кінематографа як масового виду мистецтва, відмінного від елітарної літератури. Якщо масовим вважати мистецтво, "яке подобається значній кількості людей" [12: 21], то кінематограф, звісно, підпадає під таке визначення. Однак, як правило, у критичному сприйнятті услід за кількісним показником обов'язково йде якісний, що й зумовлює зневажливе ставлення до масової культури. Проте один із відомих теоретиків масової культури Дж. Сторі спростовує таке бачення на прикладі безкоштовного концерту Л. Паваротті 1991 р. в лондонському Гайд-парку. На видовище зібралося більше 100 тисяч людей. Але чи знизилася від цього якість мистецтва видатного співака? Крім того, як зауважує Ю. Лотман стосовно якості мистецтв, "міркування про художню непридатність, неповноцінність або навіть "порочність" будь-яких художніх мов <...> містять в собі логічну помилку — результат змішування понять. <...> Що оцінюється: мова чи повідомлення? Відповідно будуть задіяні різні критерії оцінювання" [10: 28]. А це означає, що окремі низьковартісні екранізації не можуть у цілому визначати ставлення до екранізації як інтермедіальної взаємодії.

4. Критична думка стосовно екранізації великою мірою генерується також теоретичною "підступністю" цього феномену. Сучасна британська дослідниця К. Елліотт так пояснює цю ситуацію: «Понад століття екранізація була "поганим хлопцем" міжмистецького дослідження та позначалася як немистецьке мистецтво тому, що вона провокує дві центральні ересі проти превалюючих естетичних та семіотичних теорій ХХ ст. Перша припускає, що слова та візуальні образи, зрештою, можуть взаємоперекладатися. <...> Друга — що форма може відокремлюватися від змісту». Обидва заявлені питання насправді потребують належного теоретичного осмислення, а відтак, актуалізують необхідність подальшого наукового вивчення феномену екранізації.

5. У науці, і особливо вітчизняній, досі залишається не проясненим питання, у межах якої дисципліни має вивчатися екранізація? На перший погляд, видається очевидним, що екранізації як кінофільми — це галузь кінознавства. Але кінознавці аналізують екранізації насамперед як кінопродукцію, тобто великою мірою без застосування методик літературознавчого аналізу, що не є їх першочерговим завданням. А тому виходить, що сам процес трансформації літературної першооснови в кінознавчих дослідженнях здебільшого залишається без належної уваги. А це вже мало б неабияк хвилювати

літературознавців з огляду на значущість феномену екранізації для дослідження самої літератури.

Висновки. Отже, бачимо, що екранізація в сучасному культурному просторі стає невід'ємним супутником самого літературного твору, виконуючи різні соціально-психологічні функції: або заміщує літературне першоджерело, або існує паралельно з ним, або спонукає до (пере)прочитання. І в цьому сенсі важливо зауважити, що кіноадаптації приваблюють не лише тих, хто не читав першоджерело, а й тих, хто був знайомий із літературним твором. А це означає, що так чи так екранізації впливають на сприйняття екранізованих творів. Фільми стають потужним паратекстом літературних творів, зі значущістю якого треба рахуватися, хоча б з огляду на теоретичні досягнення герменевтики та рецептивної естетики. Тому не дивно, що ще в 1968 р. літературознавець У. Гуральник наголошував, що предмет теорії екранізації "підвідомчий" і кінознавству, і літературознавству, адже кінематограф став новим серйозним "читачем" та інтерпретатором літератури [5].

Подібна взаємодія мистецтв привертає увагу дослідників або в контексті загального вивчення мистецтва кіно (як роботи В. Шкловського "Література і кінематограф", 1923 чи Б. Ейхенбаума "Література і кіно", 1926), або внаслідок емоційної реакції на продукцію такої взаємодії, як у відомому есе В. Вульф "Кіно" ("The Cinema", 1926).

А кінознавець А. Базен, рефлексуючи з приводу театралізації та екранізації роману, у своїх узагальненнях пішов ще далі: "(Літературний) критик у 2050 році буде розглядати не роман, з якого було "зроблено" п'єсу та фільм, а скоріше єдину роботу виражену через три мистецькі форми, мистецьку піраміду з трьома боками, рівними в очах критика. Сама ж робота буде тоді лише ідеальною точкою на вершині цієї фігури, яка сама по собі є ідеальною конструкцією" [14: 26].

Список використаних джерел та літератури

1. Арутюнян С. Экранизация литературных произведений как специфический тип взаимодействия искусств: дисс. канд, филос, наук. М., 2003.
2. Базен А. Что такое кино? М., 1972.
3. Балаш Б. Кино. Становление и сущность нового искусства. М., 1968.
4. Вартанов А. Образы литературы в графике и кино. М., 1961.
5. Гуральник У. Русская литература и советское кино: экранизация классической прозы как литературоведческая проблема / АН СССР. Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького. М., 1968.
6. Довбуш О. Семіологія міжлітературних і відношень: "Oliver's Story" (E. Segal) — український переклад — кіносценарій: дис. канд, філолог. наук. Тернопіль, 2005.
7. Дубініна О. Екранізація літературного твору як предмет компаративного дослідження / Олена Дубініна. // Слово і Час. 2016. №2. С. 40–53.
8. Левко У. Аспекти кіноінтерпретації художнього твору (на матеріалі екранізації художньої прози Станіслава Лема): дис. канд. філ. наук. Тернопіль, 2010.
9. Літературознавчин словник-довідник / [за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка]. К., 2007.
10. Лотман Ю. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб., 2005. С. 14-287.

11. Овчаренко Н. Канадські Літературні канони на зламі століть. К., 2006.
12. Старі Дж. Теорія культури та масова культура. К., 2005.
13. Хамина А.А. Творческое наследие В.Ф. Одоевского в аспекте интермедиального анализа: автореф. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.01 – русская литература / А.А. Хамина. Томск, 2011. 24 с.
14. Bazin A. Adaptation, or the Cinema as Digest // Film Adaptation. New Brunswick; NJ, 2000.
15. Bluestone G. Novels into Film: The Metamorphosis of Fiction into Cinema. Baltimore, 1957.

Ю. О. Березкіна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИЙМЕННИКА WITH У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Починаючи з найдавніших часів прийменники стали привертати до себе увагу «лінгвістів». І в подальшому при поглибленні і розширенні наукових знань про мову ця частина мови все більше продовжувала цікавити лінгвістів усього світу; і до сих пір, вже в сучасній лінгвістиці, прийменники нарівні з багатьма іншими частинами мови є одним з найважливіших об'єктів вивчення і дослідження. Відомо, що вже вчені древньої Індії в своїх наукових дослідженнях, поряд з Олександрійською школою, почали розглядати прийменники як самостійну частину мови. Неоднорідність прийменників багато в чому пояснюється тим, що ця частина мови була сформована за рахунок інших лексико-граматичних розрядів.

Надалі в ранніх наукових роботах, присвячених граматиці англійської мови, нарівні з займенником, іменником, прикметником і іншими класами слів також стали виділяти і прийменники в якості окремої частини мови. Функція прийменника, як службової частини мови, робити текст зв'язковим, граматично правильним.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Фразеологічні прийменники почали формуватися в кінці XVIII - початку XIX столітті, в XXI столітті відбувається їх стрімке становлення та розвиток. У цей момент стилістична диференціація фразеологічних одиниць стала об'єктом наукового дослідження багатьох лінгвістів: Н.І. Астаф'євої, В.В. Виноградова, Г.Є. Крейдлін, З.Д. Попової і багатьох інших. Вивченням і описом фразеологічних прийменників по семантичним групам займалися в тому числі і вчені фразеологічної школи: А.М. Чепасова, Г.А. Шиганова, В. А. Лебединська, Л. П. Гашева, А. В. Свиридова, М.В. Раєвська та інші.

Мета статті полягає у вивченні функціонування прийменника *with* у сучасній англійській мові.

Виклад основного матеріалу. Прийменники англійської мови ретельно досліджені з позицій структуралізму, наприклад, К.-Г. Ліндквіст у власних дослідженнях подає досить детальний опис просторових значень прийменників **in, at, on, to**. В американському мовознавстві розвинулася доктрина генеративної лінгвістики Н. Хомського і доктрина граматики систем, в межах яких прийменники оцінювали тільки як формальний засіб у дослідженнях структури та семантики речення. Прийменникові значення, просторові і короточасні, англійських прийменників досліджували Д. Беннет і В. Салліван.

Крім того, вже більше 30 років проводять вивчення семантики англійських прийменників з позицій когнітивної лінгвістики, які становлять теоретичне підґрунтя даного дослідження. У виділенні прийменників англійської мови домінує функційний аспект, тому що вони виконують функції й інших частин мови, зокрема виступають як прислівники і післядієсловні частки. Інші погляди на статус прийменника відповідно до цього обумовлюють і різне трактування його функцій.

Прийменники англійської мови багатозначні та поліфункціональні. У процесі свого розвитку більшість з них розширили своє первинне значення. Таким чином, з метою виявлення функціональної семантики прийменників, що є основним завданням дослідження, простежуємо їх походження та розвиток у діяхронії. У системі давньоанглійської мови можна виокремити прийменники протоіндоєвропейського походження, що складають групу прийменників раннього періоду [3: 569].

Прийменник – службова частина мови, що передує в більшості випадків іменника, проте у виняткових випадках може зустрічатися позаду нього. Також ця службова частина мови є сполучною при побудові речення або словосполучення між повнозначними частинами мови: дієсловом, іменником, прикметником, прислівником, займенником.

Коротке, спрощене визначення прийменника – це службова частина мови, яка передає відношення між членами речення. Іншими словами, прийменники мають функцію в побудові речення. Походження цього виду службової частини мови походить від коренів слів давнього походження. Помилковою є думка, що прийменники закрита, незмінна група. Їх оновлення й збільшення кількості вкрай рідкісне, і походить від повнозначних або самостійних частин мови. В основному поповнюються прийменники за рахунок дієприкметників: *during, considering*; є і складові форми прийменників з слів, які позбавлені свого первісного значення з прийменником: *owing to*.

Прийменник – невід’ємна одиниця будь-якої мови, особливо в англійській лінгвістиці. Незважаючи на те, що ця частина мови є допоміжною, вона несе в собі важливі функції при встановленні смислового зв’язку в словосполученнях і реченнях між самостійними частинами мови, впливаючи навіть на їх лексичне значення [4: 310].

Систематизація прийменників з точки зору їх походження складається з двох підходів, запропоновані І. Г. Вихованцем, – синхронічний і діахронічний. Згідно з діахронічним підходом усі прийменники української мови вважаються похідними. А. П. Загнітко, вивчаючи прийменники з значенням мети, зазначає, власне, що «діахронічний підхід до систематизації прийменників дозволив би розглядати увесь корпус прийменників мети у власній цілісності. Втім навряд чи можливо групувати в одну групу, ставити знак рівності між прийменниками *з, за, від* і *у* відповідь на тощо».

Проблема, пов'язана з трансформаційним потенціалом синтаксичних конструкцій з прийменником «with» полягає в тому, що дане питання міжмовних перетворень взагалі і граматичних зокрема продовжує залишатися актуальним. До того ж, семантична роль прийменника дуже велика, так як він повідомляє окремому словосполученню своє значення, яке конкретизує і збагачує зв'язки «повнозначних» слів між собою.

Увагу вчених привертають питання, що стосуються змісту і характеру семантики прийменників. Відзначимо той факт, що прийменники англійської мови є словами, які не тільки вказують на наявність відношень між «повнозначними» словами в реченні, але за допомогою своїх значень розкривають і уточнюють зміст і характер цих відношень. Зазначені вище зміст і характер семантики прийменників надзвичайно різноманітні.

Наприклад, у реченні [8: 98]

- *she worked with diligence* – прийменник **with** встановлює підпорядкування обставин присудком; а в реченні

- *Do not be angry with me* – у наявності прийменникове доповнення.

Виділимо три основні підходи до аналізу семантики прийменників – функціонально-стилістичний, асоціативно-семантичний і семантико-контекстуальний.

Перший підхід реалізований в роботах Т. Є. Коновалової. В результаті дослідження, проведеного нею, було виявлено те, що уживаність прийменників частково залежить від широти їх семантики. Розглянуто випадки, коли функціонально-стилістична обумовленість виявляється важливішим фактором, ніж число відношень, які прийменник може передавати. Наприклад, прийменник **with** має 5 обставинних значень і по частотності вживання в художній літературі посідає друге місце [5: 242].

Функціонально-стилістична обумовленість проявляється не тільки в частотності вживання прийменників, але і в тому, яка кількість можливих значень реалізується в тексті. Число значень, властиве широкозначним прийменникам, коливається від 3 до 33 в українській мові і від 3 до 19 в англійській мові [1: 42-43]. Наприклад, в англо-українському словнику Мюллера В.К. прийменник **with** має 7 значень [7: 231]:

1) вказує на зв'язок, спільність, узгодженість у поглядах, пропорційність *з; he came with his brother* – він прийшов разом з братом; *to deal with somebody* – мати справу з будь-ким; *to grow wiser with age* – ставати розумнішими з роками і ін.;

2) вказує на предмет дії або знаряддя, за допомогою якого відбувається дія; передається орудним відмінком: *to adorn **with** flowers* – прикрашати квітами; *to cut **with** a knife* – різати ножем;

3) вказує на наявність чого-небудь, характерна ознака: ***with** no hat on* – без капелюха, *a **with** blue eyes* – з блакитними очима;

4) вказує на обставини, що супроводжуються дією: ***with** care* – з обережністю; ***with** thanks* – з вдячністю;

5) вказує на причину від, через; *to die **with** pneumonia* – померти від запалення легенів; *her flat was gay **with** flowers* – квіти оживляли її квартиру;

6) вказує на особу, по відношенню до якого відбувається дія у, щодо, з (о); *it is holiday time **with** us* – у нас канікули; *things are different **with** me* – зі мною інша справа; *to be honest **with** oneself* – бути чесним перед самим собою; *be patient **with** them* – проявіть терпіння по відношенню до них;

7) незважаючи на; ***with** all his gifts he failed* – незважаючи на всі свої таланти, він не мав успіху.

Як відомо, дуже багато прийменників мають яскраву лексичну семантику. Розглянутий нами прийменник **with** відноситься до категорії граматичних прийменників – *she writes **with** her left hand*. Слід зазначити, що не всі прийменники були використані для передачі відмінкових відношень і далеко не всі вказують на синтаксичне підпорядкування (додаток, означення, обставина). Однак прийменник **with**, поряд із прийменниками **of**, **to**, **by**, сильно граматизувався [2: 295].

Для порівняння розглянемо особливості вживання прийменників з прикметниками. Конструкція з прикметником, прикметник + прийменниковий зворот: деякі прикметники вживаються тільки з одним прийменником, інші - з декількома, наприклад: *angry at something* – сердитий на щось, *angry **with** someone* – сердитий на когось, *thankful to somebody for something* – вдячний комусь за щось, *responsible to someone for something* – відповідальний перед кимось за щось, *anxious for news* – той, хто бажає дізнатися новини, *anxious about one's future* – той, хто турбується про своє майбутнє [6: 263]. Підкреслимо і те, що найкраще можна засвоїти, які прийменники слід вживати після яких прикметників, спостерігаючи і аналізуючи їх застосування в літературі і розмовної мови. Нижче наводяться приклади вживання різних прикметників з різними прийменниковими зворотами.

*He was angry **with** her for having broken her promise. Він розсердився на неї за те, що вона не дотримала своєї обіцянки [6: 263].*

Звернемо увагу на те, що в якості визначення вживається також прийменниковий зворот, що складається з прийменника **with** і іменника, при якому нерідко буває визначальний прикметник. До такого звороту близький за значенням складний прикметник зі значенням присвійності, тобто володіння якоюсь ознакою, наприклад: *a girl **with** curly hair* (= *a curly-haired girl*) – дівчина з кучерявим волоссям (кучерява дівчина), *the man **with** a long nose* (= *the long-nosed man*) – чоловік з довгим носом (довгоносий чоловік), *a baby **with** fat fingers* (= *a fat-fingered baby*) – дитина з пухкими пальчиками, *the boy **with*** (=

wearing) glasses – хлопчик в окулярах (що носить окуляри), *the man **with** a white jacket* – чоловік у білій куртці, *a workman **with** a ladder* – робітник із драбиною, *the woman **with** a baby in her arms* – жінка з дитиною на руках [6: 263].

Отже, прийменниковий зворот з **with** може, таким чином, відповідати прикметниковому звороту, в якому діеприкметник виражає володіння, належність або властивість.

Висновки. Таким чином, вивчення семантики прийменників вважається дуже актуальним в лінгвістиці більше століття. Попередні дослідження в українському мовознавстві, попри детальне вивчення функціонування прийменників в мові, не знають конкретної відповіді на питання про те, що саме позначають прийменники (а не вся прийменникова конструкція) і чому мають таку величезну кількість інваріантів сполучуваності. Беручи до уваги це, звертаємося до когнітивно-лінгвістичного підходу, який дозволяє простежити причини способів мовної репрезентації досвіду людини і пояснити шляхи становлення значення і сполучуваності текстів. Провідними відкриттями когнітивної науки стали виявлення засад категоризації в функціонуванні мови як способу пізнання й опису навколишньої дійсності та концептуальної метафори як механізму поширення категорії.

Список використаних джерел та літератури

1. Ахмадуллина Ф.Ю. К вопросу о глаголах движения в русском и татарском языках / Ф.Ю. Ахмадуллина // Вопросы формирования грамматического строя русского языка. Казань : Изд-во Казгоспед. ин-та, 2018. С. 71–81.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / Ольга Сергеевна Ахманова. М. : Учпедгиз, 2015. 295 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. Изд. 3-е, стереотипное. М. : КомКнига, 2015. 569, [2] с.
4. Ярцева В. Н. Развитие сложноподчиненного предложения в английском языке / В. Н. Ярцева Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 2017. 310 с.
5. Clark H. Space, time semantics and the child / Herbert Clark // Cognitive Development and the Acquisition of Language / [Moore Terence E. (Eds.)]. Vol. 14. Cambridge : Cambridge University Press, 2017. P. 242–268.
6. Dokulil M. Tvoření slov v češtině 1. Teorie odvozování slov / Miloš Dokulil. Praha : Academia, 2016. 263 p.
7. Hawkins B. The category Medium / Bruce Hawkins // Topics in Cognitive Grammar / [Rudzka-Ostyn, Brigida (Eds.)]. Amsterdam, Philadelphia : PC «John Benjamins», 2018. P. 231–270.
8. Hawkins B. The Semantics of English Spatial Prepositions : Ph.D. diss. / Bruce Hawkins. San Diego : University of California, 2014. 98 p.

Д. О. Беиштер

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

АНГЛОМОВНИЙ МЕДИЧНИЙ ДИСКУРС І ЙОГО ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ

В останні роки в мовознавстві спостерігається швидке зростання інтересу до медичних текстів, що призводить до необхідності вивчення варіантів їх перекладу з урахуванням постійного розвитку термінології. Сучасний професійний переклад медичного тексту є одним із найскладніших у практиці перекладу, оскільки медична лексика регулярно поповнюється новими термінами. Цей процес зумовлений значною науковою роботою, проведеною у всьому світі, новими відкриттями та досягненнями у всіх галузях медицини.

Вивченню різних аспектів специфічної термінології присвячені праці таких вчених, як Л. Зубова, Т. Кіак, Д. Самойлов, С. Галинський та ін. Серед досліджень текстів медичного дискурсу значне місце належить визначенню способів створення медичної термінології, які розглядались такими вченими, як: А. Боцман, О. Петрова та ін.; особливості текстів медичного дискурсу вивчав І. Лабов; питання етимології медичних лексем досліджували С. Вострова та ін. Проблеми перекладу медичних текстів вивчали Л. Зубова, Д. Самойлов, Г. Хацер та інші.

Кожна мова має свої традиції створення текстів медичного дискурсу, які постійно оновлюються та доповнюються новими термінами, наприклад, шляхом розробки методів дослідження та діагностики захворювань. Медичні тексти, як правило, поділяються на низку вузьких областей, тому в частинах висвітлюються терміни, що використовуються в таких вузьких областях медицини, що перекладач повинен мати відповідні знання або залучати медичних працівників для адекватного перекладу. Тому вивчення проблеми перекладу текстів медичного дискурсу українською мовою є актуальною проблемою.

Англомовний медичний дискурс (АМД) є одним із видів професійного дискурсу, і наразі він ще малодосліджений соціально-значущий феномен. З комунікативної точки зору, специфікою цього виду дискурсу є те, що учасниками його можуть бути і фахівці медичної сфери (адресанти та адресати), і нефахівці (пацієнти, хворі, клієнти і просто широкий загал).

Особливий смисловий простір медичного дискурсу виник через специфіку структурної організації інституту медицини і вимагає певної дискурсивної стратегії, яка оптимізує процес передачі інформації. Медичний дискурс (фактично науковий, науково-популярний, науковий та діловий) може спричинити у соціальних мережах як письмовий (допис у соціальних мережах, блог, стаття тощо), так і усний текст (відео блог, аудіозапис лекції тощо). Стратегії кожного з цих дискурсів будуть різними.

Типізація дискурсу, на думку С. В. Вострової, служить основою для встановлення площини, зайнятої медичним дискурсом. Для цієї мети необхідно протиставити медичному дискурсу інші підтипи, насамперед наукові звіти, анамнез пацієнтів, інструкції із застосування ліків лікарські засоби та інша клінічна документація.

У цьому контексті варто згадати "дискурс у професіях" П. Лінелла, що охоплює такі явища:
- внутрішньо професійний дискурс, тобто дискурс всередині окремі професії; - міжпрофесійний дискурс, тобто дискурс між професіоналами або представниками різних професій, на робочому місці, на нараді або конференції, під час публічних дебатів (наприклад, у ЗМІ) тощо;

- професійно-непрофесійний дискурс, тобто коли професіонали спілкуються з непрофесіоналами або пишуть для них. Деякі приклади зустрічей, які включають спільну присутність або розмовну взаємодію, є консультація лікаря, участь у судових засіданнях, уроках у класі, співбесідах,

бесіди-консультації та сеанси психотерапії. У всіх цих випадках термін дискурс – узагальнене поняття, яке має такі типи реалізації: взаємодія в розмові, монолог, письмові тексти тощо. Слід зазначити, що професійний або інституційний дискурс передбачає спілкування з клієнтами, часто використовує письмові тексти або, як результат, стає письмовим текстом.

Що об'єднує всі підтипи медичного дискурсу та відрізняє їх від ряду інших професійних дискурсів, то це те, що є присутня основна пара учасників. У дискурсі представлені в медичних наукових статтях та анотаціях, саме адресант спрямовує свою письмову комунікативну діяльність лише на умовного адресата. Останній може виступати лікарем, пацієнтом, який цікавиться питаннями медицини, людина тощо – це розширює сферу існування та застосування предмета підвид медичного наукового дискурсу. У таких випадках адресат рятує статус умовного учасника, який лише частково характерний для письмового спілкування, оскільки в інших підвидах письмове медичне спілкування може бути присутніми справжніми реципієнтами, такими як пацієнти, яким видається рецепт або для яких адресат пише історію або рецепт для пацієнта з конкретним захворюванням, звіт лікаря до керівних медичних органів тощо.

Переміщення комунікативної орієнтації від реального адресата до умовного змінює когнітивно-прагматичні та риторичні засоби, що використовуються адресантом.

По-друге, вона є спільною для всіх підтипів наукового медичного дискурсу соціальний рівень її побудови, тобто мова професійної групи відображає її соціальну функцію.

По-третє, іншими рисами, спільними для всіх підтипів наукового медичного дискурсу, є наявність особливої медичної етики та розробленої медичної термінології.

У професійній медицині один із комунікаторів виступає як прямий чи опосередкований представник або агент сектору охорони здоров'я (лікар, фармацевт, тощо), а інший – клієнт, який користується послугами сектору охорони здоров'я (пацієнт, родич пацієнта, клієнт аптеки тощо). Специфіка цього типу статутних відносин полягає в асиметрії спілкування лікаря та пацієнта, що, безумовно, провокує проблеми порозуміння між ними. В таких умовах стратегії мовленнєвої поведінки лікаря переважають стратегії мовної

поведінки пацієнта і зводяться переважно до діагностики, лікування та рекомендацій лікаря [4: 921]. Крім того, спілкування в площині "лікар-пацієнт / родич пацієнта" відбувається у формі запитань та відповідей і містить переважно словесні дії таких "директив", як порада, рекомендація, інструкція, заборона, наказ, тощо [2: 218]. Відображаючи особливості спілкування лікаря та пацієнта, професійно-непрофесійний доктор медичних наук може мати як усну, так і письмову форму, де прикладом першої є переважно діалогічне спілкування лікаря з пацієнтом або його родичами, а другої науково-популярної літератури для широка громадськість. . Рольові відносини між учасниками професійно-непрофесійних лікарів безпосередньо впливають на використання термінології. Загалом, щодо функціонування медичних термінів у дискурсивному відношенні, слід зазначити, що вибір спеціальної лексики залежить від професійного досвіду її учасників, оскільки термінологічний простір лікарів часто співвідноситься з досвідом пацієнта, його світоглядом, інтелектом. Спочатку, наприклад, лінгвістична картина пацієнта про певне захворювання (діабет) базується на мінімальних знаннях та обмеженому загальному словниковому запасі для визначення симптомів, що спричиняють певні незручності: спрага, втома, високий кров'яний тиск. Згодом мовна каргіна пацієнта змінюється внаслідок розширення знань про хворобу, а отже, і розширення термінологічного запасу такими словами як глюкоза, інсулін, глюкосинмет, цукровий діабет [4: 93]. З іншого боку, під час спілкування з пацієнтом лікар, володіючи та оперуючи у своїй діяльності медичною термінологією, змушений трансформувати велику кількість термінів із наукового стилю в науково-популярний або розмовний. Це призводить до використання системи побутових термінів для полегшення спілкування: ксеростомія сухість у роті, виразність гортані Адамово яблуко, сингултуса. Таким чином, знання спеціалізованої термінології дозволяє лікареві та пацієнту спілкуватися, взаємодіяти та боротися із захворюванням. На відміну від професійних та непрофесійних, у професійних адресатів МД та потенційних отримувачів медичних працівників, які мають необхідні спеціальні знання для розуміння та обробки інформації про спеціальність, представлену в тексті: медичні статті, монографії, інструкції щодо медичного обладнання, рецепти лікаря, анамнез тощо. З огляду на це, прагматичні цілі адресата спрямовані на узагальнення та накопичення професійного досвіду, фіксацію наукових знань, звітування про результати досліджень, пояснення даних або стимулювання одержувача до подальшого пошуку невирішених проблем [3: 70]. Як результат, професійна докторська медицина здебільшого має письмову форму висловлювання, хоча усна форма не виключається і представлена доповідями на медичних науково-практичних конференціях або лекціях для студентів-медиків. Аналіз особливостей професійного спілкування медичних працівників дозволяє зробити висновок про те, що використання медичної термінології у професійних МД має інформативний характер, адже в термінах наукової літератури дозволяють досить коротко і точно формувати думку, називати захворювання, діагностувати тощо. Ступінь термінології професійного

спілкування різна і залежить від характеру висловлювань, адресації тексту, професіоналізму та наукового досвіду його учасників.

Медичний дискурс є гібридним – це певне відображення ситуації, умов комунікативного акту, втілення засобів досягнення комунікативних цілей, реалізація намірів адресанта. Його вирізняє низка параметрів, як то: мета та характер дискурсивних цілей, комунікативний статус учасників мовленнєвої взаємодії, певна інтенція мовців, комунікативні стратегії та тактики їхньої реалізації у спілкуванні комунікантів, ситуативна обумовленість і інформаційна значущість тощо.

Список використаних джерел та літератури

1. Боцман А.В. Структурно-семантичні та прагматичні особливості фармацевтичних текстів (на матеріалі англomовних інструкцій до вживання лікарських засобів): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 "Германські мови" /А.В. Боцман: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2006. 17 с.
2. Вострова С.В. Лінгвокогнітивні комунікативно-прагматичні та особливості сучасного англomовного медичного дискурсу (на матеріалі медичних текстів з проблематики ВІЛСНІДУ): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 "Германські мови" / С.В. Вострова: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2003. 17 с.
3. Макеев К.С. Жанрові особливості фармацевтичних текстів у німецько- українському перекладі): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.16 / К.С. Макеев: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.-Київ, 2009. 15 с.
4. Маджаева С. И. Термины в медицинском дискурсе / С. И. Маджаева // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведения. 2011. Вып. 60. No 33(248). С. 92-94.
5. Томілова О. Б. Англійські неологізми в субмові медицини та парамедицини /О.Б. Томілова// Лінгвістичні та методичні проблеми навчання як іноземної : Матеріали сьомої міжнародної науково-практичної мови конференції (Редколегія : Зернова В.К. та ін.). Ч.1. Полтава, 2008. С. 233- 236.

Т. С. Білик

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Щерба Н. С.

ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ

Монологічне мовлення – це одна з форм говоріння. В процесі усної комунікації кожен з учасників може виступати по черзі то в ролі мовця, то в ролі слухача. Мовлення в такому випадку являє собою набір послідовних реплік, виголошених різними особами та пов'язаних єдиним змістом висловлювань, об'єднаних в діалогічні єдності. Крім того, усна комунікація

може також здійснюватися при односторонньо спрямованому говорінні, коли одна особа виступає з розгорнутим висловлюванням, а інша, або частіше інші – лише є слухачами її мовлення. У першому випадку усне мовлення приймає діалогічну форму, а в другому – монологічну [6].

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності спирається на мову як засіб спілкування. Мова забезпечує комунікацію між людьми, бо її розуміє як той, хто повідомляє інформацію, кодуючи її в значеннях слів, відібраних для цієї мети, так і той, хто приймає цю інформацію, декодує її, тобто розшифровуючи ці значення і змінюючи на основі цієї інформації свою поведінку [5]. Говоріння – це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови. Засобом вербальної комунікації є слова з закріпленими за ними в суспільному досвіді значеннями [8].

Актуальністю даної роботи є той факт, що навчання монологічного мовлення є важким завданням, тому що в практиці викладання іноземної мови часто зустрічаються такі випадки, коли учень не може самостійно відповісти або виступити з промовою, тобто, він не може сформулювати і висловити свої думки англійською мовою. Звідси впливає проблема того, що учень просто не зможе використовувати іноземну мову на практиці. Дана проблема зустрічається не тільки в учнів початкової та середньої ланки, а й в учнів старших класів, що є проблематичним для більшості при здачі іспитів та подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Метою даного дослідження є розкриття передумов навчання усного монологічного мовлення старшокласників на уроках іноземної мови в умовах автономії навчання.

Вік старшокласників (10-11 класи) варіюється від 15 до 17 років, що відповідає періоду **ранньої юності**, рамки якого обмежені 14-15 та 18 роками. Провідною діяльністю цього періоду Д. Б. Ельконін називає навчально-професійну діяльність [9], завдяки якій формуються певні пізнавальні та професійні інтереси, елементи дослідницьких умінь, здатність будувати життєві плани, моральні і громадянські якості особистості, основи світогляду.

Важливу роль у розвитку юнаків і дівчат відіграє спілкування, що дозволяє вважати його як діяльність, спрямовану на вирішення головної проблеми – **профорієнтації** (В. В. Давидов, А. К. Маркова), так і провідною діяльністю ранньої юності (М. С. Каган, І. С. Кон). У цей період старшокласники долучаються до індивідуально-приватного та стихійно-групового спілкування, які інтегруються в головний вид спілкування – соціально орієнтований, особистісний, який має евристичне значення [7].

В сучасних умовах інтенсивно розвиваються нові підходи до навчання іноземних мов, до розвитку в учнів навичок самонавчання, навчальної автономії. Навчальна автономія учнів – це здатність школяра здійснювати контроль своєї навчальної роботи. Якщо учень систематично здійснює самоконтроль підсумків своєї роботи, коригує її, використовує дієві навчальні стратегії, то може домогтися успіхів у автономному навчанні.

Дослідники виділяють в учнів, здатних до автономного навчання: позитивне ставлення до навчання, необхідне для освоєння іноземної мови; знання основних навчальних технік у вивченні іноземної мови; володіння комунікативними стратегіями; володіння міжкультурними комунікативними компетенціями [10].

Сучасна іншомовна освіта зазнає змін, зокрема, змінюються перспективи дидактики навчання. Має стати пріоритетним розвиток навчальних технік і стратегій учня, а не тільки розвиток методів навчання. вчитель іноземної мови повинен прагнути не стільки до домінуючої активності на уроці, управління і контролю навчальних дій, скільки до розвитку самостійного навчання і автономії учня [11].

Вчені зазначають, що в учнів з добре розвиненими вміннями самостійно організовувати свою освітню діяльність переважає мотивація, пов'язана з реалізацією цілей вивчення іноземної мови: знати і удосконалювати іноземну мову, вступити в мовний вуз, навчатися в іноземному вузі. В учнів з низькою самоорганізацією домінує мотивація не отримувати незадовільних оцінок, не викликати несхвалення батьків. Результати досліджень показали також недостатньо розвинені навички самостійної роботи за видами мовленнєвої діяльності.

Дослідження **мовленнєвого розвитку** старшокласників проводилося психологами, що займаються педагогічними проблемами, і представниками методичної науки, зокрема такого її напрямку, як викладання іноземної мови.

Психологічні дослідження мовлення старших школярів проводили А. К. Маркова, Е. Д. Божович, О. І. Нікіфорова, Л. Г. Жабицька, Є. П. Крупник та інші. А. К. Маркова, високо оцінюючи резервні мовленнєві можливості юнаків і дівчат, зазначає, що реальний стан їх іншомовного мовлення не задовольняє повністю зростаючу потребу усного та письмового спілкування [4]. Е. Д. Божович, який вказує на значні зміни, що відрізняють відчуття мови старших школярів, також говорить про примітивність їх мовлення [1].

Реальну картину мовленнєвого розвитку сучасних старшокласників, який проявляється на уроках іноземної мови, представив С. О. Леонов [3]. Він співвідніс мовленнєву діяльність учнів з трьома рівнями: високим, середнім і низьким. Виділені рівні характеризуються якісними характеристиками мовлення в діапазоні від лексичного запасу до самостійності вибору теми, відповідності до неї стилю мовлення, точнішої передачі думки. Висунутим критеріям, що характеризує мовлення культурної людини, не відповідає мовленнєвий розвиток випускників. Вчений відзначає переважання школярів з низьким рівнем мовленнєвого розвитку, що проявляється в обмеженості лексичного запасу, в слабкому використанні виразних засобів мовлення та констатує серйозні прогалини в теорії і практиці організації мовної діяльності старших школярів на уроках іноземної мови.

Розглянемо методичні прийоми і засоби навчання усного монологічного мовлення старшокласників відповідно до їх психологічних та лінгвістичних

особливостей. Для навчання старшокласників монологічного мовлення в умовах автономії можуть використовуватися мовні та мовленнєві вправи.

Мовні вправи повинні бути націлені на формування умінь вживання мовних явищ, які вивчаються на даному етапі і типові для монологічного мовлення. До мовних вправ ми відносимо такі типи, як вправи в імітації, в трансформації, в конструюванні, в комбінуванні.

До мовленнєвих вправ для розвитку монологічного мовлення відносяться вправи для розвитку підготовленого та непідготовленого мовлення. До першої групи вправ відносяться вправи для навчання різних видів монологічних висловлювань: переказ тексту, розповідь, повідомлення, опис, характеристика, оцінка певних вчинків, дій, коментування. Для розвитку непідготовленого монологічного мовлення слугують вправи для навчання усіх вищезгаданих видів монологічних висловлювань, окрім переказу тексту. Збіг більшості видів підготовлених та непідготовлених висловлювань є однією з передумов розвитку обох типів мовлення в їх тісному зв'язку.

Основна відмінність між вправами для розвитку підготовленого і непідготовленого монологічного мовлення полягає в тому, що у вправах для підготовленої промови даються вербальні та невербальні опори, а також час на підготовку. У вправах для розвитку непідготовленого мовлення вербальні опори і час на підготовку відсутні.

У свою чергу, **автономія навчання** розуміється нами як набута здатність учня брати на себе відповідальність за свій навчальний процес. Цінність її формування в учнів полягає в розвитку самостійності при досягненні самостійно поставлених цілей, що необхідно кожному учню незалежно від освітнього ступеня.

Розвиток монологічного мовлення в умовах автономії навчання в 10-11 класах передбачає вдосконалення вміння усно виступати з доповідями в зв'язку з побаченим / прочитаним, за результатами роботи над іншомовним проектом, а також оволодіння наступними вміннями:

- формулювати нескладні зв'язні висловлювання з використанням основних комунікативних типів мовлення (опис, розповідь, міркування, характеристика) в рамках вивчених тем;
- передавати основний зміст прочитаного/побаченого/почутого;
- надавати короткий опис та/або коментарі з опорою на нелінійний текст (таблиці, графіки);
- будувати висловлювання на основі зображення з опорою або без опори на ключові слова/план/запитання.

Обсяг монологічного висловлювання при цьому повинен складати від 12 до 15 фраз [2].

Список використаних джерел та літератури

1. Божович Л. И. – Проблемы формирования личности. Издательство: Институт практической психологии, МОДЭК, 1995 г.

2. Ильин М. С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1961. № 5. С. 29-34.
3. Леонов Сергей Александрович. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах : Метод. приемы твор. изуч. лит. / С. А. Леонов. М. : Флинта : Наука, 1999.
4. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения – Москва : Педагогика, 1974. – 240 с.
5. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: инфра-м, 1998.
6. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. Метод. пособие к серии учеб. метод. комплексов для 5 – 10 кл. М.: Просвещение, 1978. 224 с.
7. Фельдштейн Д. И. ; Академия педагогических и социальных наук, ... Воронеж : [б.в.], 1995. 352 с. (Избранные психологические труды : в 70. т.).
8. Худойбердиев Г. М. Особенности обучения говорению на занятиях иностранного языка.
9. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6—20
10. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. P. 153.
11. Yakovleva A. N. Development of educational autonomy of university students. Aktual'nyye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki, 2016. № 4(24). P. 120–124. [in Russian].

О. П. Бісик

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Прокопчук Н.Р.*

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ РЕЦЕПТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Вимушене гібридне та дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, та батьків. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду, технічним проблемам виявилось зовсім, не просто. Але Україна не виняток — жодна держава, освітня система, у світі не була готова до цього [5].

Актуальність. Відповідно до Наказу № 1115 від 08 вересня 2020 року Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» в школах повинні забезпечити організацію дистанційного навчання що є викликом для формування і розвитку рецептивних умінь учнів [1].

Аналіз досліджень. Г. В. Рогова, О. І. Вишневський, Є. І. Пассов, П. М. Якобсон, Б. В. Біляєв, Р. П. Мильруд та І. Р. Максимова вважають, що однією з найважливіших проблем на сучасному етапі викладання англійської мови, є рецептивні уміння – аудіювання та читання—складаються на ґрунті рецептивних навичок: граматичних(розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур усного та писемного мовлення); лексичних(навичок розпізнавання та розуміння лексичних одиниць); слухових (навичок сприймання та розуміння звуків, звукосполучень, інтонації), перцептивних (навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні [7].

Концепція реформування загальної середньої освіти в рамках реформи «Нова українська школа» в Україні передбачає впровадження Національної освітньої електронної платформи. Сучасні технології в школі, формуватимуть практичні навички та компетентності. Це забезпечить вільний доступ до е-підручників всіх учасників освітнього процесу, зробить освіту більш якісною та доступною для учнів та вчителів із сільських територій. З метою впровадження і роботи платформи, фахівцями Міністерства освіти і науки України, Інституту модернізації змісту освіти та Офісу ефективного регулювання розроблено «Положення про Національну освітню електронну платформу» (наказ МОН від 22.05.2018 №523 (zareestrovano в Міністерстві юстиції України 11 червня 2018 р. за № 702/32154). Національна освітня електронна платформа сприятиме формуванню цифрової компетентності учасників освітнього процесу в Україні [2].

У путівнику Воротникова І.П. представлено можливості й особливості впровадження дистанційного та змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Визначено цифрові інструменти для забезпечення дистанційного й змішаного навчання та створення електронних освітніх ресурсів, надано поради керівникам освітніх закладів, вчителям [12].

У аналітичній записці Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій проаналізовано міжнародний досвід, досліджено також проблеми технологічного забезпечення дистанційного і змішаного навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. За результатами проведеного дослідження наведено рекомендації, що побудовані на основі шести принципів Рамкової програми поновлення роботи шкіл ЮНЕСКО [5].

В аналітичній записці А.Ю.Іщенко, аналітика центру суспільних досліджень Національного Інституту Стратегічних досліджень розглянуто причини невдачі проекту на поточному етапі, основні недоліки. Запропоновано заходи, здатні забезпечити успішність його реалізації [6].

Розглянемо питання, що ми розуяємо під терміном «змішане (гібридне) навчання» [Blended learning]. Він почав широко використовуватися в методах навчання після публікації в 2006 році Бонком і Гремом книги «Довідник змішаного навчання» [7].

Методичні рекомендації з гібридного навчання в 2020/2021 це узагальнений досвід майже двох місяців дистанційного навчання під час карантину через пандемію коронавірусу. Їх створили Алевтина Лотоцька та Оксана Пасічник. А. Лотоцька-головна спеціалістка МОН, займалась питаннями Державного стандарту початкової освіти. О. Пасічник-учасниця робочої групи з розробки Державних стандартів освіти для Нової української школи. Проходила стажування з питань цифрової освіти у Швеції, Польщі, Канаді, США, Франції, Швейцарії. Авторка курсу “Е-дидактика та змішане навчання” та проєкту “Дист Освіта”.

Немає сумнівів, що цей досвід усім нам ще знадобиться. До того ж світ стає дедалі мобільнішим, освіта — дедалі більш індивідуалізованою та гнучкою; отже, щодня виникають нові й нові причини для того, щоб певні діти певний час навчалися дистанційно [8].

Таким чином метою даної статті є розгляд питання уможливлення та забезпечення процесу розвитку викладання рецептивних умінь учнів в школах в умовах гібридного навчання.

Виклад основного матеріалу. Під час першої хвилі COVID19 з березня-травня в Україні запрацювали школи онлайн. З квітня по червень цього року в Україні працювала Всеукраїнська школа онлайн, на українських телеканалах транслювались уроки для учнів початкової та основної шкіл. Також про продовження телевізійного шкільного проєкту зазначав і т.в.о Міністра освіти і науки Сергій Шкарлет.

Гібридна модель навчання, поєднує навчання оффлайн та онлайн. як компроміс. Ті, хто хоче та має можливість, приходять навчатися в аудиторію, а інші онлайн. Приймають рішення про форму навчання відповідно до епідситуації в регіонах після консультацій з МОЗ, для максимального врахування ситуацій з COVID19 у кожному регіоні [10].

Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти від 08 вересня 2020 року № 1115 визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання [2].

У цьому Положенні терміни вживаються у таких значеннях:

- електронні освітні ресурси з навчальних предметів (інтегрованих курсів) засоби навчання на цифрових носіях будьякого типу або розміщені в інформаційнотелекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і можуть застосовуватися в освітньому процесі при вивченні окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів);

З метою забезпечення в закладі освіти єдиних підходів до створення електронного освітнього середовища педагогічна рада схвалює використання конкретних інформаційно телекомунікаційних систем (електронних освітніх

платформ), комунікаційних онлайн сервісів та інструментів, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання. У рамках таких єдиних підходів педагогічні працівники, користуючись академічною свободою, можуть обирати форми, методи і засоби дистанційного навчання.

Види електронних освітніх ресурсів, вимоги до них, порядок їх розроблення та впровадження визначається відповідно до Положення про електронні освітні ресурси, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 року № 1060 (зі змінами), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України юстиції України 5 жовтня 2012 р. за № 1695/22007 [9].

Зважаючи на це розглянемо поширені вебресурси для дистанційного навчання:

Платформа **GOOGLE CLASSROOM** (<https://classroom.google.com>) — це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати онлайн навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію, що сприяє формуванню і розвитку рецептивних умінь учнів.

Завдяки сервісу для спілкування **HANGOUTS** учні та вчитель/ка мають змогу вести онлайнбесіди в режимі реального часу з комп'ютера або мобільного пристрою, учасники/учасниці команди можуть показувати свої екрани, дивитись і працювати разом над усім. Така трансляція автоматично публікуватиметься на YouTube каналі.

ZOOM (zoom.us/download) — сервіс для проведення відеоконференцій та онлайнзустрічей. У платформу вбудована інтерактивна дошка, яку можна демонструвати учням.

Відеоконференції можна проводити також за допомогою **MICROSOFT TEAMS**, **GOOGLE MEET**, **SKYPE**, **CLASSDOJO** — прості інструменти для оцінювання роботи класу в режимі реального часу.

CLASSTIME — платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу. Є бібліотека ресурсів, а також можливість створювати запитання, учні отримують доступ до навчального матеріалу і розпочинають роботу, вчитель/ка у режимі реального часу відслідковує прогрес кожного учня/учениці в читанні та аудіюванні.

HUMAN ШКОЛА. Зручні та сучасні інструменти для навчального закладу (система управління навчанням, аналітика, шкільна соцмережа, рефлексія). Безкоштовно для державних ЗЗСО.

НОВІ ЗНАННЯ. Електронні класні щоденники та журнали. Зручна система дистанційного навчання. Заклад освіти повинен бути приєднаним до системи "КУРС "Школа"".

ЄДИНА ШКОЛА. Інформаційно-комунікаційна система, призначена для закладів освіти, учнів та їх батьків, включає електронні журнал та щоденник. Є мобільний додаток. Рекомендована МОН України.

MOODLE. Навчальна платформа, яка допоможе створити ефективне інтернет-навчання у власному середовищі, що сприяє формуванню і розвитку

рецептивних умінь учнів. Можливість створювати курси, близько 20 видів діяльностей. Є також можливість використання мобільного додатку.

LEARNINGAPPS.ORG — онлайнсервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. Дозволяє створювати вправи різних типів на різні теми. Конструктор LearningApps.org призначений для розробки, зберігання та використання інтерактивних завдань з різних предметів.

Метою навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах є спілкування мовою, що вивчається. В навчально виховному процесі щодо викладання англійської мови у 2020/2021 навчальному році важливо врахувати Методичні рекомендації .

Мовленнєва діяльність включає мову і мовлення як внутрішні засоби та способи її реалізації. Розрізняють чотири основних види МД: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Говоріння та письмо називають продуктивними видами МД, а аудіювання та читання рецептивними.

Міністерство освіти і науки пропонуватиме типові навчальні програми, проте будьякий учитель чи авторська група зможуть їх доповнювати або створювати свої. Учитель тепер обмежений лише Державним стандартом [4]. У цьому документі окреслено результати: що мають знати та вміти учні, закінчивши певний етап навчання. Натомість, як дійти до цих результатів, що сприяє формуванню і розвитку рецептивних умінь учнів, учитель визначатиме сам. Щоб вмотивувати вчителів, міністерство запровадить сертифікацію [5].

Чинні Освітні програми дають право вчителю творчо підходити до реалізації їх змісту: самостійно обирати послідовність розкриття навчального матеріалу в межах навчального року, але так, щоб не порушувалась логіка його викладу; змінювати орієнтовну кількість годин, об'єкти для вивчення та включати в зміст освіти приклади. Резервні години можуть бути використані для повторення, систематизації, узагальнення навчального матеріалу, читання, аудіювання , що сприяє формуванню і розвитку рецептивних умінь учнів., контролю та оцінювання результатів навчання учнів, проведення семінарів, захисту проєктів тощо.

Освітній процес рекомендується базувати з використанням досвіду навчання у школах Європи. Наприклад у європейському журналі для учителів «Science in school» можна знайти цікавий досвід учителів, наукові статті, що розроблені в інших країнах [17: 21].

Висновки. Отже, специфіка дистанційного навчання, що базується на телекомунікаційних технологіях, інтернет-ресурсах і послугах, впливає на способи відбору і структуризації змісту, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на розвиток рецептивних умінь учнів основної школи при викладанні англійської мови.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо поширені платформи для дистанційного навчання: Google Classroom, Hangouts, YouTube, Zoom,

Microsoft Teams, Google Meet, Skype, ClassDojo, Classtime ,HUMAN ШКОЛА, НОВІ ЗНАННЯ, ЄДИНА ШКОЛА, MOODLE, LearningApps.org тощо.

Зауважимо, що в усіх цих сервісах Учитель/ка має змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу. Батьки можуть спостерігати успішність учнів з окремих предметів, а також бачити поступ у соціальних та м'яких навичках дитини.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року/Розпорядження КМУ № 988р від 14.12.16 року
3. Перелік навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році/Лист МОН № 1/9365 від 10.06.19
4. Деякі питання організації дистанційного навчання Наказ МОН № 1115 від 08.09.2020 року
5. Календарне планування 2019/2020 н.р. Нова програма. 2019– Режим доступу: <https://naurok.com.ua/kalendarneplanuvannya20192020nr.html>
6. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка / Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе, В. Прошкін, І. Шемелинець, К. Линьов, Г. Рій]. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с.
7. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упо ряд. Воротникова І.П. К.: Київ. унт ім. Б. Грінченка. 2020. 48 с.
8. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 н.р.
9. Методичні рекомендації з англійської мови у 2020/2021 н.р.
10. Сайт Міністерства освіти і науки України– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pidruchniki>
11. Електронна бібліотека Інституту модернізації змісту освіти/ [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/>
12. Освітній ресурс Медичного інституту Говарда Г'юза – Режим доступу: <https://www.hhmi.org/biointeractive>
13. Курс для вчителів «Genes of Change: New Ways of Teaching Evolutionary Biology» («Гени змін: Новий підхід до викладання еволюційної біології». Інформація про курс: <http://emblog.embl.de/ells/llabfebruary2019/>).
14. Шкільне життя. Матеріали для учнів та вчителів <https://urok.in.ua/content/navchalniprogramytaosnovnipidruchnykyzbiologiyitaekologiyiv2019/2020>
15. <http://inozemnakoippo.blogspot.com/p/...> викладання іноземних мов у 2019/2020 н.р. нормативноправова база
16. Evolution: DNA and the Unity of Life / [Електронний ресурс.] Режим доступу: <https://teach.genetics.utah.edu/content/evolution/>
17. Pedigrees and the Inheritance of Lactose Intolerance. [Електронний ресурс.] Режим доступу: <https://www.hhmi.org/biointeractive/pedigreesandinheritancelactoseintolerance>

18. Teacher Guide Same or Different Species? Режим доступу: https://teach.genetics.utah.edu/content/evolution/speciation/sameordifferentspecies_TG.pdf
19. Платформа GOOGLE CLASSROOM режим доступу <https://classroom.google.com>

А. М. Бондарчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ ЗА ДОПОМОГОЮ СТОРІТЕЛЛІНГУ У МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями та реформуванням освіти в Україні, учні повинні володіти рядом компетентностей. У зв'язку з новими вимогами виникає потреба застосовувати сучасні методи та стратегії для підвищення ефективності навчання. Метод сторітеллінгу широко застосовується в усіх сферах людської діяльності, в тому числі й у освіті. Вивченням даного методу займалися переважно зарубіжні фахівці, серед яких: К. Еган, М. Россітер, К. Сміт. Для вітчизняних методистів сторітеллінг є відносно новим терміном, який почав набирати популярність нещодавно, тому існує обмежена кількість праць щодо даної теми. До них відносяться роботи таких авторів, як: Г. Гич, К. Крутій, Ю. Маковецька-Гудзь, О. Караманов. Проте дослідження використання сторітеллінгу у молодшій школі потребує більш детального вивчення.

Актуальність дослідження. Враховуючи головні концепції Нової української школи та компетентності, якими мають володіти сучасні школярі, актуальність даної статті полягає у потребах людини володіти комунікативними навичками та умінням застосовувати набуті знання на практиці. Говоріння нерідко стає проблемою для багатьох учнів. Існує багато причин, через які у них виникають труднощі у мовленнєвій діяльності в освітніх умовах. По-перше, це брак ідей для розповіді. По-друге, учні намагаються рідше висловлюватися, щоб над ними не глузували через помилки. Крім того, відсутність цікавого методу навчання, який спонукає їх говорити, має вирішальне значення. Наш досвід показує, що сторітеллінг — це метод, який розвиває уяву дитини, пам'ять, впевненість, швидкість мови, допомагає знайти вирішення проблем та конфліктів, формує здатність до співпереживання, роботи у команді тощо.

Метою роботи є аналіз можливості розвитку мовленнєвої компетентності учнів за допомогою сторітеллінгу.

Виклад основного матеріалу. В останні роки дослідники дедалі більше цікавляться підвищенням комунікативної компетентності учнів у навчанні та вивченні англійської мови. Учні хочуть володіти мовленнєвою майстерністю, багато з них намагаються зосередитись на своєму говорінні, а не на інших

уміннях. Це пояснюється тим, що більшість вважає головною метою вивчення англійської мови — можливість підтримувати розмову усно. Більше того, говоріння — це основне уміння, яке потребує такого виду практики, як, наприклад, як вимова слів.

Мовлення є інструментом для передачі повідомлення слухачеві. Є багато причин, чому діти повинні вчитися говорити в класі; перша — для того, щоб учні могли вільно та доречно взаємодіяти з іншими людьми. По-друге, говоріння — це усне вираження думок. Це означає, що, говорячи, люди можуть висловити те, що вони думають або відчують безпосередньо в даний момент. Проте мовленнєва майстерність учнів у багатьох випадках є незадовільною. Є кілька факторів, що викликають дану проблему. Вони бувають як зовнішніми, так і внутрішніми. Зовнішні фактори в основному пов'язані з учителями та їх здібностями в управлінні навчально-педагогічним процесом, їхня стратегія навчання, управління класом, володіння матеріалами та оцінка. Внутрішні чинники виходять від самих учнів. Більшість дітей є немотивованими до виступу у класі. Головною проблемою, через яку їм важко передати свої ідеї, є те, що вони не почуваються впевнено, тому що мають недостатньо ідей або словникового запасу. Деякі з них можуть спробувати говорити, але потім зупиняються, коли розуміють, що їм важко передавати ідеї англійською, тому згодом переходять на рідну мову, щоб продовжувати висловлювати свої думки.

Розглядаючи вищезазначені проблеми, необхідно застосувати відповідну стратегію, щоб залучити учнів до мовленнєвої діяльності, а також побудувати розповідь на основі заданої їм теми. Більше того, головним кроком вчителя є надання цікавого матеріалу, який учні добре знають, щоб вони могли легко працювати з ним. У зв'язку з цим виник новий метод — сторітеллінг. Кемерон [1: 161] зазначає, що розповідання історій може бути корисним інструментом як для тренування слухання, так і для вербального вираження. Крім того, сторітеллінг як метод навчання широко використовується в дошкільних установах, загальноосвітніх школах та навіть на університетському рівні. Учитель може обирати матеріал з народних та літературних казок, історій з реального життя, міфології тощо. Сторітеллінг має безліч функцій, наприклад:

- **Практична.** До неї відносять: ознайомлення дітей з цілим рядом сюжетних ліній та переживань; надання учням моделей сюжетів, тем, персонажів, що допоможе їм у власному письмі, усній мові та мисленні; виховання та заохочення почуття гумору у дітей, допомога учням збагатити власне слово в перспективі; удосконалення вимови іноземних слів тощо.

- **Мотиваційна.** Сторітеллінг має велике значення для учителів та учнів у формуванні невимушеної комунікативної атмосфери в класі, що мотивує говорити.

- **Комунікативна.** Цей метод призводить до дискусій, які часто приносять більше задоволення, ніж ті, що виникають на основі звичайних уроків. За допомогою прийомів розповіді діти можуть навчитися виражати себе та осмислювати зовнішній світ, поліпшити здатність передавати думки та почуття чітко, послідовно і зрозуміло.

- **Розвиваюча.** Сторітеллінг допомагає навчитися критично мислити, знаходити аргументи, розглядати проблеми під різними кутами зору, оцінювати вчинки та явища, аналізувати чужі та власні висловлювання. Розвиває творчість, уяву та увагу.

- **Виховна.** Учні розвивають здатність до емпатії, вирішують конфлікти, знаходять альтернативні вирішення ситуацій. Спільне проблемне запитання може об'єднати колектив та сформувати здатність до роботи у команді. Сторітеллінг служить найбільш корисним методом навчити дітей слухати, концентруватися і слідувати сюжету.

- **Соціокультурна.** В залежності від обраної історії, можна підвищити знання та розуміння інших країн, рас та вірувань.

Нами було досліджено ряд підручників з англійської мови для 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України, авторів: Карп'юк О. Д., Климишина Н. А., Кучма М. О., Несвіт А. М., Павліченко О. М., Худик К. Г. [1, 2, 3, 4, 5, 6].

На основі навчальної літератури нами було проведено аналіз доступності завдань на основі складання історій.

Результати дослідження представлено у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Аналіз вправ, спрямованих на складання історій в підручниках для 4 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України

Підручники з англійської мови	Кучма М. О.	Несвіт А. М.	Павліченко О.М.	Климишина Н.А.	Худик К. Г.	Карп'юк О. Д.
Види вправ						
Розвиток мовленнєвої компетентності	62	48	32	78	55	48
Складання історій	6	1	0	5	2	3

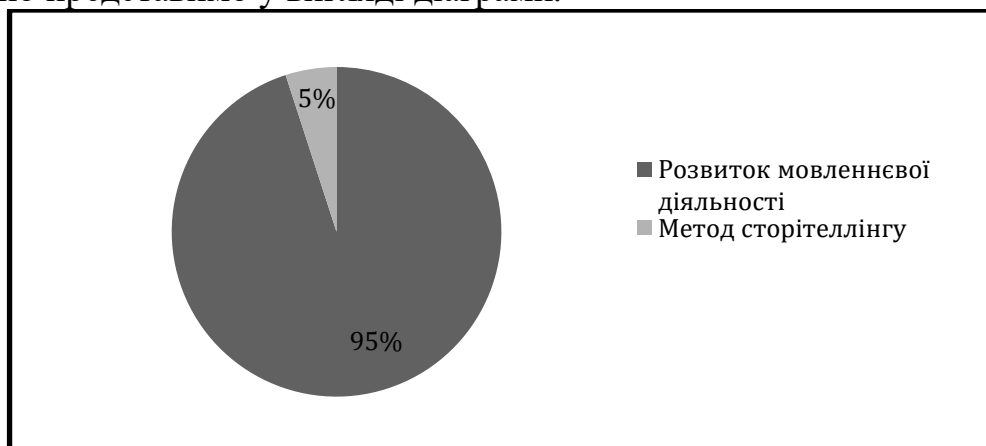
Як ми бачимо із таблиці, більшість підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності учнів. Найбільше вправ було знайдено у підручнику Н. А. Климишиної.

У підручниках наявні завдання, які розвивають абстрактне мислення (“Imagine that you are...”) та креативність учнів (“Draw and say”).

Серед вправ, що спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності учнів, найбільш поширеними є “Describe”, “Compare”, “Tell about...”.

Можна виділити дві групи вправ, що використовують метод сторітеллінгу. Перша група складається з ілюстрацій та запитань, які допоможуть учням придумати історію (“Look at the pictures and say...”, “Use the pictures to make up a tale”). Інша – побудована на фонових знаннях, де діти мають пригадати казку або історію, переробити та розповісти її (“Use your favorite fairy tale and tell your own”).

Отже, для підвищення мовленнєвої компетентності учнів існує велика кількість завдань, спрямована на розвиток уяви, мислення, уваги, адже автори мають різні підходи до навчання іноземної мови. Проте з результатів аналізу підручників ми бачимо, що метод сторітеллінгу не є поширеним серед вправ. Схематично представимо у вигляді діаграми.



Діаграма 1. Результати аналізу вправ, спрямованих на складання історій в підручниках для 4 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України

На діаграмі показано відсоток вправ у підручниках з англійської мови (4 клас), спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності. Серед них лише 5% використовують метод сторітеллінгу.

Висновки. Отже, на основі проведеного аналізу підручників з іноземної мови для 4 класу та власного досвіду ми прийшли до висновку, що метод сторітеллінгу є мотивуючим та відіграє велику роль у розвитку мовленнєвої діяльності учнів, тому його доля серед вправ повинна бути більшою.

Список використаних джерел та літератури

1. Карп'юк О. Д. Англійська мова: Підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. К.: Анстон, 2015. 199 с.
2. Климишина Н. А. Англійська мова: Підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Х.: Вид. група «Основа», 2015. 192 с.
3. Кучма М. О., Морська Л. І. English: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2014, 176 с.
4. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 144 с.
5. Павліченко О. М. Англійська мова : підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. Х. : Вид-во «Ранок», 2015. 192 с.
6. Худик К. Г. Англійська мова : підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. К.: ТОВ «Методика» 2015. 127 с.
7. Cameron L., Teaching Languages to Young Learners / L. Cameron, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>.

В. М. Бугай

Глухівський національний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА «ПОМИЛКОВИХ ДРУЗІВ ПЕРЕКЛАДАЧА» ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад за своє суттю не є простою заміною одного тексту іншим, він передбачає трансфер втілених у мові культурних кодів, а також адаптацію мовних одиниць до правил і особливостей іншої мови. Крім зазначених проблем, труднощі перекладу можуть бути спричинені так званими «помилковими (хибними) друзями» перекладача.

Як відомо, термін «помилкові друзі перекладача» (калька з фр. *Faux amis*) був введений М. Кесслером і Ж. Дероккін'ї в 1928 р. в книзі «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*» для позначення лексичних одиниць, близьких за написанням або звучанням в мові оригіналу і в мові перекладу, але які відрізняються своїм змістовим наповненням [1].

Проблеми перекладу, або трансляції лексичного матеріалу з однієї мови на іншу цікавлять багатьох учених, зокрема це такі відомі на пострадянському просторі науковці, як В. В., Акуленко Р. В., Погорєлова, А. В., Анікіна, Ю. Д. Апресян., И. В., Арнольд, Л. С., Бархударов, И. Р. Гальперіна, І. В., Корунець, Л. А. Дайненко, Л. А. Тарануха, И. Ф. Жданов, Э.Л. Вартумян, В. Г., Золотогоров, В. І. Карабан, Л. М. Черноватий. У працях зазначених авторів приділяється увага вживанню лексичних одиниць в усній і письмовій мові, їх походженню, можливим помилкам при неуважному ставленні до перекладацької діяльності [6].

Актуальність цієї статті зумовлена тим, що проблема «помилкових друзів» в процесі перекладу з англійської мови на українську є важливою в контексті навчання англійської мови учнів і студентів, однак недостатньо опрацьованою. *Мета* – показати на конкретних прикладах помилки, яких можливо припускати, якщо покладатися на так званих «хибних друзів».

Згідно з В. В. Акуленком, «помилкові друзі перекладача» – це семантично різнорідна категорія слів, що включає інтернаціональну лексику (міжмовні відносні синоніми схожого виду), псевдо інтернаціональні слова (міжмовні омоніми) і міжмовні пароніми. Всі ці випадки об'єднує та обставина, що слова, які асоціюються і ототожнюються у двох мовах, за змістом або за вживанням не повністю відповідають, або й зовсім не відповідають одне одному [4]. Автор також відзначає, що принципово слід розрізняти «помилкових друзів перекладача» в усній і письмовій формах мови. Ця вимога обов'язкова в разі зіставлення мов з абсолютно різними писемностями або, навпаки, в разі мов із загальною писемністю, але фонематично несхожою лексикою [5].

На думку Р. А. Будагова, «помилкові друзі перекладача» спричиняють значні проблеми частіше в писемному мовленні. Він аргументує це тим, що в усному перекладі можна «обійти» важке або не зовсім ясне слово, а на письмі це

неприпустимо. Тому проблема «хибних друзів перекладача» – це проблема передусім писемного мовлення, хоча треба бути готовим упоратися з цим і при усному перекладі [8].

Історично «помилкові друзі перекладача» є результатом:

- 1) взаємовпливів мов;
- 2) випадкових збігів;
- 3) родинних коренів слів, запозичених із третьої мови [5].

На думку, Е. Ф. Скороходько, головними причинами помилок у ситуаціях з «хибними друзями перекладача» можуть бути:

1) використання однакових слів у різних мовах при утворенні термінів шляхом переносу назви; 2) асоціації первинного значення зі схожими ознаками різних об'єктів термінування; 3) надання переваги в різних мовах різним сторонам змістової структури міжнародних термінів [9: 22]. Труднощі в процесі перекладу таких термінів полягають у тому, що перекладач, знаючи про наявність подібного лексичного елемента в рідній мові, помилково вважає його змістовим еквівалентом іноземного терміна, особливо якщо ці терміни мають щось спільне у значенні. Е.Ф. Скороходько називав часткові інтернаціоналізми відносними еквівалентами, розуміючи під ними терміни, що висловлюють поняття, родові відносно поняття, що висловлюється перекладеним терміном.

«Фальшиві друзі перекладача» у випадках з міжнародними термінами Е. Ф. Скороходько поділив на групи, залежно від їхнього походження, а саме:

1. Терміни, що набули у різних мовах різного значення через зміни при запозиченні (напр., *boiler*).

2. Терміни, значення яких змінилося значно пізніше, вже у мові-реципієнті, бо будь-який запозичений іншомовний термін з часом не сприймається як чужий елемент і в подальшому підпорядковується всім законам розвитку лексики рідної мови, змінюючи значення подібно до корінних слів, і, таким чином, порушується змістова відповідність у парі термінів.

3. «Фальшиві друзі перекладача», що виникли через те, що те чи інше слово зазнало змін значення у мові-продуценті, в той час як у мові-реципієнті це слово зберегло попереднє значення [7: 17].

Інколи при запозиченні термін набуває вужчого значення, інколи – навпаки, ширшого. Інколи значення переноситься на інший об'єкт за певними суміжними ознаками.

Для прикладу візьмемо англomовний термін «*instruction*» у його автентичному контексті:

Besides *instruction* in technology, robotics and other engineering skills, the young recruits – 1,350 in the company's training centre at any given time – are drilled in literacy and numeracy [2].

В.В. Акуленко у власному словнику вказує на те, що інтернаціональна лексема «*instruction*» може бути перекладена цільовою мовою, як: 1) навчання; 2) інструктаж, директиви, настанови, вказівки, інструкція; 3) наказ [4: 165]. Незважаючи на те, що в українській мові одне із значень схоже за звучанням до зазначеного інтернаціоналізму, це не спантеличило перекладача. Йому вдалося

вдало відтворити англійську лексему українською мовою, використавши слово «заняття», яке перегукується з першим варіантом перекладу, зазначеним в словнику [10].

Розглянемо інший приклад:

Researchers have long observed that people who have low incomes spend a bigger *fraction* of their earnings on things they perceive as status-enhancing than do those with money in more abundance [3].

У наведеному реченні присутній інтернаціоналізм «fraction», який одночасно є і частковим інтернаціоналізмом, і псевдоінтернаціоналізмом. Акуленко В.В. у авторському словнику зазначає, що ця лексема може бути перекладеною як:

1) невелика кількість (чогось), частина; 2) уламок, відрізок; 3) фракція, частковий продукт перегонки [4: 142]. Також варто зазначити, що в цільовій мові є лексична одиниця, співзвучна зі згаданою одиницею вихідної мови: фракція як «організована група депутатів – членів якої-небудь партії – в парламенті чи іншій представницькій установі, яка зазвичай проводить певну лінію, вироблену партією». Еквівалентом цієї лексики в англійській мові є слово «faction». Отже, перекладачу вдалося вдало відтворити інтернаціональну лексичну одиницю [10].

Звісно ж, що сформувавши індивідуальний імідж слова може допомогти знання теорії дефокусування, оскільки на її основі перекладач може сам приймати евристичні рішення в пошуку правильного розуміння сенсу і оптимального способу перекладу. Відштовхуючись від ядерного значення лексики (як правило, висхідного до базового концепта етимологічного джерела), можна робити висновки про дефокусування тих чи інших елементів цього значення і, отже, про появу нового значення.

Наведені приклади демонструють, що чим більше значень має інтернаціоналізм, тим важче добрати до нього правильний еквівалент, і проблема «помилкових друзів перекладача» загострюється. У процесі перекладу майже постійно доводиться звертатися до лексичних трансформацій, оскільки в лексичній системі мови оригіналу та мови перекладу спостерігаються розбіжності, адже кожна мова має власний “покрій”. Своєрідність лексико-семантичного аспекту кожної мови проявляється передусім у смисловій структурі слова. Будь-яке слово є частиною лексичної системи мови, її складовим елементом і саме цим пояснюється оригінальність семантичної структури слів у різних мовах.

Отже, проблема «помилкових друзів перекладача» є важливою і значущою з точки зору знаходження оптимальних еквівалентів слів і термінів при перекладі з англійської мови на українську. Це глибока тема, яка потребує цільових досліджень мовних зв'язків для покращення якості перекладу іншомовних текстів. Разом з тим, ця проблема не завжди враховується при укладанні двомовних словників, і цим, зокрема, теж зумовлений вибір теми нашої статті.

Список використаних джерел

1. Maxime K., J. Derocquigny. Les faux amis ou Les piges du vocabulaire anglais (Paris, 1928)
2. Measuring adult skills. URL: <http://www.economist.com/news/international/21587823-new-study-showshuge-international-variations-skills-what-can-you-do>.
3. Status anxiety. URL: <https://www.economist.com/news/science-and-technology/21727057-personalitypoverty-and-purchases-poor-extroverts-spend-proportionately-more>.
4. Акуленко В. В. Ложные друзья переводчика / В. В. Акуленко. М. : Дрофа, 1969. 145 с.
5. Акуленко, В. В. О ложных друзьях переводчика / В. Акуленко // [Електронний ресурс]. 2009. Режим доступу: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/akulenko.shtml. Дата доступу: 01.11.2020.
6. Бокова П. М. Фальшиві друзі перекладача: проблеми, труднощі та особливості перекладу / Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. 2013. Вип. 23. С. 21-24.
7. Борисова Л.И. Ложные друзья переводчика научно-технической литературы. М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, 1990. 108 с.
8. Будагов Р. А. «Ложные друзья переводчика» // Человек и его язык. М., 1976. 267–274 с.
9. Скороходько Э.Ф. Вопросы перевода английской научно-технической литературы. К.: Издательство Киевского университета, 1963.
10. Триндяк І.М. Хибні друзі перекладача в текстах газетно-публіцистичного стилю. Закарпатські філологічні студії 2 (9), 2019, 69–74 с.

К. М. Владиченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н, доц. Жуковська В. В.

СТРУКТУРА ДИСКУРСУ: ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ

Поняття дискурсу не є новим для сучасних мовознавців. Вивченню цього лінгвістичного феномену присвячені розвідки таких провідних вчених як , Ф. Бацевич, К. Кусько, В. Звєгінцев, Н. Арутюнова, Г. Почепцов та багато інших. Попри значну кількість робіт, присвячених різним типам дискурсу та їх лінгвальним особливостям, все ще існують інформаційні прогалини в уявленнях про структуру дискурсу. З огляду на це, **актуальність** запропонованої статті вбачається в необхідності систематизованого аналізу структури дискурсу у зв'язку з появою нових аспектів його вивчення .

Термін «дискурс» вживається в значенні близькому до значення «текст», проте у визначенні першого підкреслюється динамічність його характеру, тобто текст розуміється переважно як статичний об'єкт, що є результатом мовної діяльності, а дискурс як такий, що розгортається в часі, характеризуючи сам процес мовленнєвого спілкування. За «Лінгвістичним енциклопедичним словником» дискурс – це «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядається як

цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мовлення, «занурене в життя» [9: 136–137].

На сьогодні мовознавці відмовилися від трактування дискурсу лише як зв'язного тексту, оскільки будь-який текст є зв'язним, у тому числі й за своїм визначенням [3]. Термін «дискурс» все частіше вживається як родовий для номінації всіх типів вживання, функціонування та використання мови [6]. Спільною рисою всіх наукових визначень дискурсу є його тлумачення через діалог [10: 136–137]. В останні часи оформлюється ще один напрям – розгляд процесу мовного спілкування з позицій самого тексту, що виникає у процесі дискурсу [9: 12]. Як відомо, на сьогодні зв'язний текст розуміють як один з виявів дискурсу, як його проміжний результат, оскільки кінцевою метою дискурсу є не створення тексту як такого, а досягнення перлокутивного ефекту. У цьому аспекті під дискурсом розуміють сукупність мовленнєворозумових дій комунікантів, зв'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовця та осмисленням мовної картини світу мовця адресатом [1]. Отже, поняття дискурсу включає одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, що вписаний в її соціальний контекст, і її результат у вигляді тексту.

Дискурс, як і будь-який комунікативний акт, припускає наявність двох фундаментальних ролей – мовця (автора) і адресата. При цьому виконавці можуть у процесі мовленнєвого акту мінятися ролями. Унаслідок цього структура дискурсу припускає наявність двох докорінно протиставлених ролей – відповідно мовця та адресата, а сам процес мовного спілкування розглядається в цих двох перспективах, тому в дискурсології виділяються такі напрями дослідження: 1) побудова дискурсу (наприклад, вибір лексичних засобів у процесі первинного та вторинного семіозису); 2) розуміння дискурсу адресатом (наприклад, співвідношення займенників та інших дейктичних слів з тими чи іншими об'єктами); 3) розгляд процесу мовного спілкування з позицій самого тексту, що виникає в процесі дискурсу. Незважаючи на наявність розмаїття підходів до структури дискурсу, це питання залишається до кінця не розв'язаним [5].

Отже, дискурс, як і інші мовні сутності (морфеми, слова, речення), упорядкований за визначеними правилами, характерними для конкретної мови. Існують деякі глибинні принципи побудови дискурсу. Виявлення цих принципів і становить мету дискурсивного аналізу (discourse analysis). Визначаючи місце дискурсивного аналізу в лінгвістиці, варто відзначити, що він виник як важлива частина комп'ютерної лінгвістики в 1970-і роки XX ст. у ряді наукових центрів, що займалися проблемами штучного інтелекту й автоматичної обробки природної мови: Європа – Т. ван Дейк [3]; США – З. Харріс (йому належить перше вживання терміна дискурсивний аналіз [5]), У. Чейф, С. Томпсон, М. Митун, Дж. Дюбуа, П. Кленсі, С. Каммінг та ін. Хоча елементи дискурсивного аналізу можна знайти вже в американських етнолінгвістичних дослідженнях, орієнтованих на запис і аналіз усних текстів

різних мов (наприклад, у Ф. Боаса), а також у представників Празької лінгвістичної школи (у тому числі у В. Матезиуса з його інтересом до тексту). На сьогодні, крім комп'ютерної лінгвістики та штучного інтелекту, з вивченням дискурсу пов'язують психологію, філософію, логіку, теологію, юриспруденцію та багато інших наук, кожна з яких по-своєму впливає на розвиток дискурсології, особливо це стосується соціології.

Одним з перших, хто звернув увагу на структуру дискурсу, був Т. ван Дейк [3], який послідовно розрізняє макроструктуру (глобальну структуру) і мікроструктуру (локальну структуру) дискурсу:

1) макроструктура/глобальна структура, тобто членування на великі складники: епізоди в розповіді, абзаци в газетній статті, групи реплік в усному діалозі і т.д., – яким властива тематична, референційна, подієва, тимчасова, просторова тощо єдність. За ван Дейком, макроструктура – це узагальнений опис основного змісту дискурсу, що адресат будує у процесі розуміння [3]. Макроструктура в його концепції – це послідовність макропропозицій, тобто пропозицій, виведених із пропозицій вихідного дискурсу за визначеними правилами (правила скорочення (несуттєвої інформації), узагальнення (двох чи більше однотипних пропозицій) і побудови (тобто комбінації декількох пропозицій в одну). Макроструктура – це завжди повноцінний текст. Макроструктури відповідають структурам довгострокової пам'яті – вони підсумовують інформацію, що утримується протягом досить тривалого часу в пам'яті людей, що почули чи прочитали деякий дискурс. Побудова макроструктур реципієнтом – це один з різновидів так званих стратегій розуміння дискурсу [3]. У пострадянській лінгвістиці дослідженнями, зв'язаними з макроструктурою дискурсу, займалися О. В. Падучева, А. М. Баранов, Г. Е. Крейдлін [10] та ін. Сучасний етап дослідження макроструктур характеризується активним спрямуванням до когнітивної лінгвістики. В основу цього підходу було покладено вивчення стереотипних уявлень людини про дійсність, які в когнітивістиці називаються схемами. Саме вони впливають на форму породжуваного дискурсу;

2) мікроструктура/локальна структура – це членування дискурсу на мінімальні складові [3]. Такими мінімальними одиницями вважаються предикації (клаузи), тому дискурс – це передусім ланцюжок клауз. До актуальних проблем дослідження мікроструктури дискурсу відноситься вивчення ролі дискурсивних факторів у мовній структурі, тобто впливу дискурсивних факторів на більш дрібні мовні складові – граматичні, лексичні та фонетичні.

Лінгвістичний опис макро- і мікроструктур дискурсу базується на теорії риторичної структури [12]. У цій теорії обґрунтовується припущення, що будь-яка одиниця дискурсу зв'язана хоча б з однією іншою одиницею цього дискурсу за допомогою деякого осмисленого зв'язку. Такі зв'язки називаються риторичними відношеннями. До корпусу риторичних відношень входять послідовність, причина, умова, вчинок, розвиток, тло, мета, альтернатива та ін. Отже, в основі питання структури дискурсу знаходиться питання про зв'язність

дискурсу. Розрізняють глобальну і локальну зв'язність дискурсу [12]. Глобальна зв'язність дискурсу забезпечується єдністю теми / топіку дискурсу. Тема – це те, про що мова йде в даному дискурсі. Під локальною зв'язністю дискурсу розуміють відношення між мінімальними дискурсивними одиницями та їхніми частинами [12]. У науковій літературі більш-менш докладно описано чотири типи локальної зв'язності, які характеризують наративний дискурс: референційну (тотожність учасників), просторову, тимчасову та подієву [3]. Перспективність подібних досліджень визначається єдністю підходів як до глобальної, так і до локальної зв'язності. Крім понять макроструктури та мікроструктури в лінгвістиці використовують терміни суперструктури (за Т. ван Дейком, це стандартні схеми, за якими будуються конкретні дискурси; вони віддзеркалюють зв'язок дискурсу із жанром [3], схеми, під якими розуміють стереотипні фонові знання, стереотипні уявлення про дійсність, фрейми – схематичні уявлення про статичні моделі, скрипти – динамічні стереотипні структури, сценарій – динамічні уявлення про статичні моделі, фреймінг / рефреймінг – для позначення різних способів бачення суспільно значущих проблем [4].

Тобто, під час дослідження дискурсу науковець має проаналізувати його в таких аспектах: текстуальному, що передбачає структурний аналіз тексту на всіх його рівнях, та контекстуальному, що включає когнітивні характеристики автора та соціокультурний контекст епохи. Сприйняття смислу залежить від реципієнта, його освіти та ерудиції, і кожному відкривається доступний лише йому пласт смислів з текстової поверхні. В дискурсі відображається будь-яка культура та ідеологія, які є колективними формами репрезентації дійсності.

Список джерел та літератури

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Петербург : Прогресс, 1984. 170 с.
3. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация. Петербург : Прогресс, 1989. 312 с.
4. Дискурс у комунікаційних системах / упоряд. Денисова С. П. : Київ, Київський міжнародний університет, 2004. 344 с.
5. Звегинцев В. А. Мысли о лингвистике. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. 333 с.
6. Зильберт Б. А. Социолингвистическое исследование текстов, радио, телевидения, газеты. Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 1986. 356 с.
7. Ишмуратов А. Т. Логико-когнитивный анализ онтологии дискурса. Рациональность и семиотика дискурса. Київ: Наук. думка, 1994. 252 с.
8. Красних В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. Москва : ИТДГК “Гнозис”, 2001. 270 с.
9. Кочерган М. П. Загальне мовознавство, Підручник. Київ : Видавничий центр “Академія”, 2003. 464 с.
10. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / 2-ге вид. доп. Київ: Видавничий центр “Київський університет”, 1999. 308 с.
11. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики. Москва: Соцэкгиз, 1993. 125 с.
12. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа. Москва : Грамота, 2003. 76 с.

М. В. Герц

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Тараба І. О.

ПОНЯТТЯ "ГЕЛЬВЕТИЗМИ" У СВІТЛІ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І В ДЕТЕКТИВНИХ РОМАНАХ ФРІДРИХА ДЮРЕНМАТА

Сучасний етап розвитку мовознавства позначений утвердженням когнітивно-дискурсивного підходу до вивчення мовних і мовленнєвих явищ. Цей підхід спирається на діяльнісний стиль мислення, який розставляє нові акценти у тлумаченні мови як активного середовища формування розумових об'єктів й засобу регуляції соціальної поведінки, що витікає з розуміння мовного знака як форми, яка наділяється семіотичною значущістю лише у процесі інтерсуб'єктної взаємодії. У цьому зв'язку особливо перспективним є вивчення гельветизмів, які експлікують цілу низку лексико-семантичних особливостей.

Актуальність дослідження визначається антропоцентричною спрямованістю сучасної лінгвістичної парадигми, зростаючим інтересом мовознавців до лінгвокультурологічних досліджень, присвячених національному аспекту значення мовних одиниць в межах дискурсології та когнітивної лінгвістики.

Методи дослідження. Робота виконана в межах когнітивного, дискурсологічного, психолінгвістичного та прагматичного підходу до опису культурної специфіки мов світу.

Історіографія проблеми. Німецька стандартна мова, як і будь-яка інша є схильною до впливу усної мови в специфічних історичних, соціальних і політичних умовах тих країн, де цією мовою розмовляють. Німецька мова, функціонуючи як національна офіційна мова в таких країнах, як Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн (в Люксембурзі тільки як офіційна), змінюється і набуває властиві певній країні особливості. Довгий час в лінгвістичних дослідженнях панувала точка зору, яка висвітлювала німецьку мову в Німеччині за «головний варіант», норму. Виходячи з цієї концепції, мовні варіанти Австрії і Швейцарії розглядалися як відхилення від норми. Так, Г. Штікельбергер в своїй роботі «Schweizerhochdeutsch und reines Hochdeutsch: ein Ratgeber in Zweifelsfällen bei Handhabung der neuhochdeutschen

Schriftsprache» (1914) [10] використовує термін "Schweizerhochdeutsch", що свідчить про визнання автором факту існування особливої форми німецької стандартної мови в Швейцарії, протиставляючи її "чистій" стандартній німецькій мові (reines Hochdeutsch). У 1941 році публікується робота А. Штайгера «Schweizerisches Wortgut im Duden», в якій автор перераховує особливості німецької мови в Швейцарії і наголошує на необхідності їх фіксування в новому виданні словника Duden [9: 97]. Таким чином, А. Штайгер вказує на те, що Швейцарія не може бути самостійним центром поширення німецької мови, так як включені діалектні слова в словник Duden сприймаються як стандартні. У 1964 Е. Різель веде мову про німецьку мову в трьох національних варіантах (Німеччини, Австрії та Швейцарії). І тільки в 1978 році Х. Клосс вперше заговорив про рівність національних варіантів німецької мови. Надалі була сформульована концепція плюроцентричності німецької мови, по якій національні варіанти німецької мови вищезазначених країн є рівними. Свій розвиток концепція отримала на міжнародній мовній конференції в 1986 в Берні. Великий внесок у розгляді даної проблеми вніс К.Майер, У. Аммон, Г. Леффлер, А.І. Домашнев. Виходячи з плюроцентричного характеру німецької мови, з'являється необхідність у відповідних термінах для кожного варіанту мови. Національному варіанту німецької мови Швейцарії відповідає термін - гельветизми (Helvetismen), Австрії - австріцизми (Austriazismen), Німеччини - тевтонізми (Teutonismen).

Отже, плюроцентризм мови має кілька центрів поширення, в кожному з яких закріпився свій національний варіант, який спирається на кодифіковану або некодифіцированную норму.

Мета роботи полягає у визначенні особливостей будови, походження, а також територіальної та національної приналежності гельветизмів.

Гельветизм можна сміливо вважати як той, що належить до Швейцарії. Такий висновок ми можемо зробити з огляду на визначення даного поняття науковцями в різні періоди часу - починаючи з 19 століття і до наших днів.

Один із найвідоміших тлумачних словників німецької мови - "Дуден" містить наступне визначення поняття "гельветизм": Гельветизм - мовна особливість притаманна Швейцарії [5]. З даного матеріалу ми можемо дійти до наступних висновків: що в 19-20 століттях за словниковими визначеннями поняття "гельветизм" тлумачилося як давньо-швейцарський. У більш сучасному словнику «Дуден» опускається прикметник «давній», який певною мірою фокусував нас на часі, і дається більш ширше, «позачасове» визначення поняттю "гельветизм", як суто швейцарський або приналежний до Швейцарії [4].

Відомо, що «німецький словотвір» в літературних варіантах Німеччини, Австрії і Швейцарії не завжди є ідентичним. Час від часу він піддається класифікації та морфологічному аналізу. Так, з огляду на різноманітність словотворчих методів і засобів, розрізняють три види словотворчих варіантів: однорідні, неоднорідні і ізольовані моделі. Питаннями німецького словотвору в Швейцарії другій половині ХХ ст. займалися як західноєвропейські вчені -

Стефан Кайзер (1970), Паола Поніццоло (1982), Курт Майер (1989, 1994), Ульріх Аммон (1995), так і російські - А.І. Домашнєв (1981), І.Д. Перковська (1972).

Великий внесок у теорію варіантного словотвору німецької стандартної або літературної мови в сучасному мовознавстві зробила Бірте Келлермайер-Ребейн своєю роботою «Ареальні словотвірні варіанти літературної мови. Внесок у дослідження варіативного словника німецької мови». Досліджуючи варіанти німецької літературної мови на словотворчому рівні, вчена підкреслює їх ареальну тотожність, дотримуючись того факту, що національні варіанти не завжди чинні на всій території поширення німецької мови.

Дотримуючись традиційного поділу словотворчих варіантів на однорідні та неоднорідні, Бірте Келлермайер-Ребейн визначає перші, як локальні словотворчі варіанти, що утворилися одними і тими ж способами (складення, суфіксація та ін.) і є словотворчими варіантами у вузькому сенсі. Варіанти, що утворені різними способами словотвору, вона позначає як неоднорідні [7].

Третій вид іншомовних словотворчих моделей, відособлюваний від перших двох, однорідних і неоднорідних варіантів, утворює ізольовані словотворчі моделі. Під ізольованими варіантами розуміються ареально відмічені літературні одиниці словотвору, які відразняються від однорідних і неоднорідних словотворчих моделей відсутністю синонімічних відносин між ними, тобто за областю свого поширення сигніфікат з ізольованого словотворчого продукту повинен виражатися або простим непохідним словом, або синтагмою, або словотвором з іншою морфемною основою.

Поряд з такими розповсюдженими словами, які відносяться до лексичного іншомовного інвентарю швейцарського варіанту, з суфіксом -ist, як Büroist (нім. Büroangestellter), Detaillist (нім. Einzelhändler), ми зустрічаємо: шв. Dokumentalist - нім. Dokumentar, шв. Garagist - нім. Inhaber einer Autohandlung, шв. Kanzlist - нім. Büroangestellter in einer öffentlichen Verwaltung, шв. Molkerist - нім. Molkereifachmann, шв. Pensionist - нім. Pensionär, наприклад: Nimmt mich nur wunder, was der Motor wohl hat. Was verstehe ich schon davon. Garagisten ist man ausgeliefert wie einst den Raubrittern. Аналогічний ряд пар «швейцарське слово - німецьке слово» утворюють слова з суфіксом -eur: шв. Billeteur - нім. Schaffner, шв. Confiseur - нім. Hersteller von Konfekt, feinen Süßigkeiten aus Zucker, Schokolade, шв. Kondukteur - нім. Schaffner in der Eisenbahn, шв. Mitrailleur - нім. Maschinen gewehrschütze, шв. Numeroteur - нім. Numerator, шв. Restarateur - нім. Besitzer, Leiter eines Restaurants, шв. Tailleur - нім. Schneiderkleid, Tailormade (in Schneidertechnik gearbeitetes Damenkostüm), шв. Traiteur - нім. jmd, der Mahlzeiten oder einzelne Gerichte herstellt und zum Mitnehmen oder mit Hauslieferung verkauft, наприклад: Der Billeteur wurde durch den Automaten ersetzt. Der Kondukteur stieß die Türe auf und sagte ...: «Zürich - Alles aussteigen!». Da ich den ... Tornister auspackte, fällt alles, was zu Mitrailleur Stiller gehört, auf den Boden .

Показником іменників жіночого роду в швейцарському варіанті німецької мови поряд із загальноприйнятим німецьким суфіксом -in, служить іншомовний

суфікс -euse: шв. Billeuse - нім. Autobusschaffnerin, шв. Chauffeuse - нім. Fahrerin, шв. Confiseuse - нім. Herstellerin von Konfekt [7].

Подібна своєрідність у використанні словотворчих засобів проявляється у творчості відомого швейцарського письменника Фрідріха Дюренмата також у відхиленні від структурного типу слів, характерного для німецького узусу:

1) У словах Kommissar, Missionar для швейцарського вживання характерний варіант з умлаутом:

«Bist du denn wieder in Russland gewesen?»

«Mein Geschäft, Kommissar.»

«Kommissär», verbesserte ihn Bärlach. «Im Bernischen gibt's nur Kommissäre.»

«Haben Sie irgendwen im Verdacht, Kommissär Bärlach?»

«Wie Sie das wieder gemacht haben, Herr Kommissär!»

«Was Sie doch für ein Mensch sind, Kommissär Bärlach.»

«Geben Sie mir jetzt eine Zigarre, Kommissär, ich habe eine verdient.»

«Zähne wie ein Raubtier», sagte er und schüttelte sich, «das Biest hatte Sie zerrissen, Kommissär.»

«Ich habe diesen Fall zu untersuchen», antwortete der Kommissär.

«Man versuchte, mich zu töten», sagte der Kommissär.

«So leicht ist ein Alibi nun doch nicht zu erbringen», sagte der Kommissär.

«Jeder lässt eine Spur zurück», entgegnete der Kommissär.

«Wir wollen zusammen trinken, Kommissär, wir haben immer zusammen getrunken.»

«Ich bin im Auftrag der Polizei hier», antwortete der Kommissär ruhig.

«Sind Sie verrückt geworden?» zischte der Staatsanwalt dem Kommissär aufgeregt zu. [6]

2) Такі іменники, як Büffet, Dränage, Drän, Defätist, Lüster, Menü, Sülze, Parfüm, Pediküre, Pendüle, Resümee, вживаються в Швейцарії без умлаута: An den Wänden des Ladens funkelten Kopienantiker Pendulen. Можна відзначити також кілька окремих випадків відмінностей в словотворчій формі запозичених слів: німецькі форми Kassierer, Kassiererin не вживаються в Швейцарії. Тут вживаються іменники Kassier, Kassierin, утворені від італійського Kassa;

3) суффіксу -eur в деяких словах при спільності значення в швейцарському вживанні може відповідати -or або -ant: шв. Instruktor - нім. Instrukteur, шв. Kommandant - нім. Kommandeur, шв. Redaktor - нім. Redakteur, але: шв. Initiant - нім. Initiator, шв. Numeroteur - нім. Numerator, наприклад: Er war Dr. H., der ehemalige Kommandant der Kantonspolizei Zürich;

4) в окремих випадках запозичені слова вживаються в Швейцарії в усіченій формі (без суфікса) в тому ж значенні, що і в власне німецькому: шв. Elast - від Elastik, шв. Fundierung - від Fundamentierung, шв. Heli - від Helikopter, шв. Manus - від Manuskript, шв. Matur, Matura - від Maturität, шв. minim - від minimal, шв. Ref - від Referee, шв. Trainer - від Trainingsanzug, шв. Willkomm - від Willkommen, наприклад: Zwei Burschen im blauen Trainer und mit nackten Oberkörpernverbrannten Schilfauf einem Haufen. Ich stand vor der Matura und wurde mir darüber klar, dass ich die Mathematik nie schaffen würde.

Скорочені форми слів на -і всіх трьох родів дуже часто вживаються не тільки в літературних жанрах, але і в молодіжній мові німецькомовних швейцарців, як в усній, так і в письмовій формі. Так іменниками чоловічого роду є такі загальноприйняті запозичення: Dezi [liter], Heli [kopter], Kondi (Kondukteur), Pfadi (Pfadfinder), Präsi [dent], Spezi [al], наприклад: Nun erhebt sich Präsident Augias, wohl der volkstümlichste unserer Präsidenten, der Präsi, wie wir ihn alle nennen.

Прикладами однорідних словотворчих варіантів служать також французьке слово Merceriewaren і його німецький еквівалент Kurzwaren. Обидва іменники є синонімами і вживаються в значенні «галантерейні вироби». Загальна лексема -waren приєднується до лексем Mercerie і Kurz, утворюючи тим самим складні слова. До групи ареальних однорідних складних словотворчих моделей входять також такі пари іншомовних іменників, як шв. Notfallstation і нім. Unfallstation «пункт швидкої допомоги», шв. Obligationenrecht і нім. Schuldrecht «боргове право», шв. Offsidefalle і нім. Abseitsfalle «штучне положення поза грою (футбол, хокей)», шв. Orangenschnitz і нім. Orangenspalte «скибочку апельсина», шв. Policemütze і нім. Schiffchenmütze «пілотка», шв. Renditenhaus і нім. Mietshaus «будинок, що здається в оренду», шв. Retourgeld і нім. Rückgeld «розмінні гроші», шв. Retourspiel і нім. Rückspiel «гра у відповідь», шв. Telefonkabine і нім. Telefonzelle «телефонна будка», наприклад: Man dachte an Äpfel, an Orangenschnitze oder Kuchenschnitten. Bei den Feldküchen ... rauchelte es, und einige Soldaten hantierten schon ohne Kittel und die Policemütze auf dem Kopf.

Наступним різновидом однорідних словотворчих моделей служить приклад шв. Checkbüchlein і нім. Checkbuch, в якому виявлено тільки один варіант ареального словотворення, а саме Checkbüchlein. Обидві лексеми є складними словами і містять в собі дві ідентичні основи слів (Check і Buch), що відрізняються між собою присутністю в швейцарському варіанті зменшувально-пестливого суфікса -lein.

До неоднорідних словотворчих моделей, тобто варіантів словоформ, які утворені різними словотворчими середовищами, відносяться переважно складні іменники.

Так, наприклад, утворення Garagist і Garagenbesitzer є прикладами неоднорідних словотворчих варіантів. Дані літературно прийняті і ареально виділені синоніми містять загальний елемент (Garag). Словотвір обох слів відбувається по різному: в німецькомовній Швейцарії іменник Garagist був утворений шляхом приєднання до основи суфікса -ist, слугуючого в даній країні показником категорії чоловічого роду у іменників. В Німеччині ж складне слово утворює основа слова з лексемою Besitzer і з з'єднувальним суфіксом -en. Аналогічним чином утворені й інші словотворчі пари: шв. Büroolist - нім. Büroangestellter «службовець бюро», шв. Private і нім. Privatmann, Privatperson «приватна особа», шв. Casserolier - нім. Kasserollenputzer «чистильник запіканок». Наприклад: Nimmt mich nur wunder, was der Motor wohl hat. Was verstehe ich schon davon. Garagisten ist man ausgeliefert wie einst den Raubrittern.

Висновки. Проаналізувавши визначення різних словників, можна помітити важливу рису, яка об'єднує усі визначення данного поняття - це те, що гельветизм належить Швейцарії. Дане визначення поняття «гельветизм» підтверджує і відомий словник «Дуден» на визначенні якого слід зупинитися. Швейцарська німецька мова не є окремою мовою, а національною різноманітністю стандартної німецької мови. Усі різновиди німецької мови підпадають під різні національні стандарти. Те, що в одному місці вважається доцільним, в інших місцях можна оцінити як недоречне. Отже, регіональні особливості не є відхиленням від стандарту, натомість це варіації стандартної німецької мови. Саме такі риси характерні для гельветизмів у детективних романах швейцарського автора Фрідріха Дюренмата з головним героєм комісаром Берлахом. У творах Ф. Дюренмата гельветизми вживаються переважно в прямій мові, в діалогах, що свідчить також про розмовний рівень побутування гельветизмів у творах письменника.

Список використаних джерел та літератури

1. Ammon, U. Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: de Gruyter, 2004. 954 S.
2. Bickel H., Landolt C. Duden. Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. // [Text]. H. Bickel, C. Landolt. Mannheim-Zürich: Dudenverlag, 2012. 96 s.
3. Duden. Das Fremdwörterbuch / Bibliographisches Institut & F.A. Bd.5. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2007. 1104 S.
4. Duden. Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. – Dudenverlag, Mannheim-Zürich, 2012.
5. Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Helvetismus>.
6. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker, 1950. URL: https://royallib.com/read/rrenmatt_riedrich/Der_Richter_und_sein_Henker.html
7. Kellermeier-Rehbein B. Areale Wortbildungsvarianten des Standarddeutschen. Beiuntersuchung zum Variantenwörterbuch des Deutschen. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. 299 S.
8. Lingg A. J. Kriterien zur Unterscheidung von Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen [Text] / A.J. Lingg // Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Gunter Narr Verlag Tübingen, 2006. 281 S.
9. Müller-Marzohl A. Das schweizerische Wortgut im Jubiläums-Duden // Sprachspiegel : Zeitschrift. 17 (1961) Heft 4. S. 97 103. URL: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=sps-002:1961:17::66#300>
10. Stickelberger H. Schweizerdeutsch und reines Hochdeutsch: ein Ratgeber in Zweifelsfällen bei Handhabung der neuhochdeutschen Schriftsprache. - Schultheß, 1914. - 159 S. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Schweizerdeutsch_und_reines_Hochdeutsch.html?id=5Lz7vgEACAAJ&redir_esc=y

ЧАСОВІ ТА ПРОСТОРОВІ ВИМІРИ КАТАСТРОФІЧНОГО СВІТУ У ТВОРАХ ФРАНЦА КАФКИ

Постановка проблеми. Проблема простору і часу є надбанням безлічі наук— від математики і фізики до філософії та літературознавства. Таким чином, кількість визначень даних категорій практично неосяжна. У найзагальнішому, побутовому плані під часом розуміється хід життя природи і людини, зміна етапів зародження, старіння, вмирання, простором же називається те чи інше місце з усіма визначальними його характеристиками.

У літературознавстві чисто теоретичне вивчення простору і часу малоперспективне, так як в цьому плані вже написано велику кількість фундаментальних досліджень, однак незмінним залишається інтерес до дослідження художнього простору і часу в зв'язку з аналізом конкретних творів. В середині 1990-х рр. В.Н. Топоров писав про те, що в останні десятиліття стала «модною» тема простору художнього тексту окремого автора, наприклад Франца Кафки, напрямку, «великого» стилю, цілого жанру, відзначаючи при цьому, що «кожне з таких досліджень передбачає відоме відштовхування ("вирізнення") щодо якогось нейтрального простору і зіткнення—більшою чи меншою мірою—зі спеціалізованими, тобто так чи інакше індивідуалізованими, просторами» [6: 447].

Предметом статті є, якщо використовувати термінологію Топорова, спеціалізований простір катастрофічного світу і художній час у творах Франца Кафки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти цієї проблеми були розглянуті в фундаментальних літературознавчих дослідженнях творчості австрійського письменника, до яких відносяться, зокрема, роботи К. Хермсдорфа [7], Е.Канетті [4], Д.В. Затонського [3], З. Король [5], М.М Бахтина [1].

Однак за винятком книги Б. Кюттер, що містить повну і ґрунтовну концепцію кафківського художнього простору, всі інші роботи стосуються часткових аспектів означеної теми. Ніхто досі не намагався розглядати час і простір творів Кафки як «істотний взаємозв'язок часових і просторових відносин, художньо освоєних у літературі» [1; 234].

Метою статті є розглянути художній час і простір творів Кафки як важливу складову побудови катастрофічної картини світу, що відображає особливості художнього мислення та світосприйняття письменника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Можна виділити основні характеристики хронотопу творів Ф. Кафки, які, на нашу думку, відіграють

найважливішу роль у створенні особливої кафкіанської реальності. Необхідно почати аналіз цих характеристик з абстрактності.

Закономірно припустити, що дія першого роману Кафки під робочою назвою «Зниклий безвісти» ("Der Verschollene"), що при публікації отримав від Макса Брода, друга Кафки, назву «Америка», розгортається в Америці. Деякі дослідники, наприклад, Х. Політцер, Х. Біндер, Е. Канетті [4] бачать в «Процесі» Прагу кінця XIX – початку XX ст., А деякі, наприклад К. Вагенбах, знаходять елементи біографізації навіть в притчевому хронотопі «Замку».

Однак біографічність простору і часу Кафки особливі. Доказів того досить у всіх трьох романах. У «Америці» це проявляється в першу чергу на рівні деталей. Так, статуя Свободи у Кафки тримає в руках не факел, а меч [6].

Доказом абстрактності простору є також топоніми, згадані у творі. З них тільки Нью-Йорк і Бруклін знаходяться на своїх місцях. Населених пунктів під назвою Рамзес і Баттерфорд немає ні в околицях Нью-Йорка, ні на карті Америки взагалі.

Америка, яку бачить головний герой, рухаючись від Нью-Йорка вглиб материка, сильно нагадує йому рідну Прагу, а уважному читачеві інший роман Кафки «Процес». Багатоповерхові густонаселені будинки, сохне білизна, злидні і смуток, що панує всюди, ріднять романну Америку з романною Європою Кафки і виступають частиною єдиного художнього простору його творів.

У «Процесі» конкретика відсутня: немає ні назв, ні описів, які б дозволяли ідентифікувати ті чи інші місця або прикмети часу. Наприклад, собор, в який Йозеф К. потрапляє незадовго до своєї страти, порівнювали з собором Святого Вітта в Градчанах, однак під поданий Кафкою опис підходить мало не будь-який готичний собор Європи.

Абстрактність топонімів пояснюється, очевидно, тим, що автор не прагнув відобразити сучасну йому реальність. Створюючи прикмети часу і місця, будь то Прага, Мілан або будь-яке інше європейське місто, Кафка творить власну фантасмагоричну, сновидницьку дійсність, у якій переплітаються історико-побутовий, міфологічний, літературний пласти. Він конструє простір, бачачи його очима свого героя, причому істотну роль в цій конструкції грає внутрішнє життя людини: її мрії, її страхи. У творах Кафки зустрічаються абсолютно неймовірні події і їх комбінації. Д.В. Затонський так писав про це: «Тут і там все здійснюється за законами сновидіння, або інакше: за законами кафківської прози ... Немає ні істинного початку, ні справжнього кінця, немає мотивування вчинків. Тому що немає ніякого минулого і жодного майбутнього, а тільки "зараз" і "тут" [3: 194].

Немає в романі і деталей, що дозволяють нам хоча б приблизно позначити час дії роману, Йозеф К.—людина без захоплень і звичок, а його образ життя, як показує А. Белобратов [2: 291-294], далекий від того, який вів празький чиновник на межі XIX–XX ст. Якщо «Америка»—це неточний зліпок з дійсності, «Процес»—хімерна картина «за мотивами» дійсності, то «Замок»—таке собі безчасове казкове «в деякому царстві, у деякій державі». Як писав К.

Хермсдорф, «дія "Процесу", і особливо "Замку", розігрується в безповітряному просторі, на позбавленій історії нічийй землі» [7: 197].

Абстрактність тісно пов'язана з такими рисами кафківського хронотопу, як притчевість і символічність. По мірі розвитку літератури центр просторово-часових координат все більше переносився у внутрішній світ героя. Для багатьох творів XX ст. (особливо модерністських) характерні не тільки тяжіння до безіменної і вигаданої топографії, а й використання замкненого, вимкненого з історичного рахунку художнього часу казки або притчі, а також акцент на символічному плані просторово-часової панорами.

Символічність хронотопу проявляється як на рівні конкретних образів, наприклад, корабля в «Америці» або замка в однойменному романі, так і на рівні окремих мотивів. У «Америці» і «Замку» створення просторово-часових образів пов'язане з символікою числа шість: шість поверхів у будинку дядька Карла Росмана і готелі «Оксиденталь», шість днів тривають спроби землеміра К. дістатися до замку. Одне з символічних значень шістки – завершення циклу, таке тлумачення пов'язане з біблійною традицією: шість днів Бог творив світ, а на сьомий відпочивав. Однак, виходячи на шостий день творіння свого світу, герої Кафки виявляються відкинуті назад, їм так і не судилося завершити цикл до кінця і дійти до закономірної неділі, відпочинку. Вони змушені знову і знову починати все спочатку. Тут проявляється ще одна характеристика кафківського хронотопу – амбівалентність. Спочатку в числі шість укладена гармонія, але у Кафки прагнення до завершеності тягне за собою незакінченість.

Наступна принципово важлива риса художнього простору і часу Кафки – пороговість. Про хронотоп порога писав ще М.М. Бахтін. Вчений вважав головною його характеристикою те, що це хронотоп кризи і життєвого перелому. Бахтін пише, що в літературі хронотоп порога завжди метафоричний і символічний. Поріг і суміжні з ним хронотоп сходів, коридору, а також і пов'язані з ними хронотопи вулиці й площі є головними «місцями, де відбуваються події криз, падінь, оновлень, прозрінь, рішень, що визначають все життя людини. Час в цьому хронотопі, по суті, є миттю, що неначе не має тривалості і випадає з нормального перебігу біографічного часу» [1; 340]. Всі ключові події, що визначають долю героїв Кафки, відбуваються саме «на порозі». Так, дія всієї першої глави «Америки» розгортається на кораблі. Символічне наповнення цього образу пов'язане з поняттям переходу: корабель не належить повністю ні земний, ні водній стихії. Для Карла Росмана корабель – це початок абсолютно нового життя, перехід зі старого патріархального європейського світу в новий світ. У «Процесі», наприклад, більшість ключових подій відбуваються вранці: арешт, допити, візит до художника Тітореллі й відвідування собору. Ранок – це межа між сном і дійсністю, реальним і ірреальним, між життям і смертю.

Важливою і, мабуть, найбільш очевидною характеристикою хронотопу у Кафки є замкнутість, закритість. Замкнутість властива всім ключовим просторовим образам і надає їм, безумовно, негативне забарвлення. Замкнутий простір не є для героїв Кафки укриттям, навпаки, наближає до духовної смерті.

Для них будинок не фортеця, тому що у них немає дому. Лише образ собору до кінця не вкладається в цю концепцію, що, можливо, пов'язано з його трактуванням як місця для звернення до Бога [5].

Цікаво, що замкнутість простору у Кафки іноді нагнітається або, навпаки, сходить «нанівець» з розвитком образу. Так, у другому розділі «Америки» подібне перетворення відбувається з кімнатою Карла в будинку його дядька. З одного боку, тут є балкон, що дає вихід у відкритий простір, з іншого боку, він вкрай вузький і видна з нього тільки одна не дуже мальовнича вулиця, та й та буквально впирається в собор. Спочатку «дружній» простір перетворюється у ворожий. Зворотну метаморфозу ми бачимо в «Процесі». Собор, який спочатку сприймається як пастка, в кінці глави «відпускає» героя; простір розширюється. У плані художнього часу під замкнутістю мається на увазі відсутність зв'язку подій того чи іншого твору з реальною дійсністю, свого роду «абіографічність». Романи Кафки починаються відразу із зав'язки, без вступу, в «Америці» і «Замку», крім того, відсутня і розв'язка. Про фрагментарність творів письменника сказано багато, але дослідники так і не прийшли до єдиної думки про те, з чим це пов'язано: небажанням або неможливістю завершити розпочате або особливим світовідчуттям і світоглядом. Так чи інакше, для нас, читачів, всі герої Кафки не мають минулого і майбутнього. Треба сказати, що циклічність, теоретично нескінченне повторення одних і тих же етапів життя героїв також надають хронотопу замкненість. Про романи письменника також можна сказати, що це конструкції, які розсипаються при зіткненні з дійсністю, але відбувається це по-різному.

Висновки. Отже, можна говорити про особливий хронотоп Кафки як єдиний просторово-часовий континуум його творів, своєрідність якого неможливо зрозуміти, не звертаючись до історії літератури, міфології, філософії, біографії автора. Такі риси, як абстрактність, замкнутість, пороговість, суб'єктивізація (простір і час формуються під впливом внутрішнього світу героя), притчевість і символічність, характерні рівною мірою і для простору, і для часу.

Таким чином, хронотоп Кафки є не тільки канвою його творів, а й найважливішим стилетвірним елементом поетики письменника.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
2. Белобратов А. Процесс «Процесса»: Франц Кафка и его роман-фрагмент // Кафка Ф. Процесс. СПб.: Азбука классика, 2003. С. 291—294.
3. Затонский Д.В. Австрийская литература в XX столетии. М.: Художественная литература, 1985.
4. Канетти Э. Другой процесс. Франца Кафка в письмах к Фелице // Иностранная литература, 1993, № 7.
5. Король З. Образ собора в романе Франца Кафки «Процесс». Собор — ловушка или путь к спасению? // Вопросы филологии. Вып. 15. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2009.
6. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс, 1995.

7. Hermsdorf K. Kafka. Weltbild und Roman. — Berlin: Rütten & Loening, 1961.

П. Ю. Григорчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гурин О. В.

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ У СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

У статті подано визначення терміну «дискурс». Нами було виділено особливості масмедійного дискурсу, на основі якого утворився дискурс Інтернет–ЗМІ. Проведено дискурс–аналіз англomовних онлайн журналів, які об'єднали в собі характеристики прямого та масмедійного дискурсів.

Ключові слова: дискурс, масмедійний дискурс, лінгвістичні засоби, онлайн журнал.

В статье рассмотрены лингвистические средства в англоязычных интернет журналах. Нами были выделены основные лингвистические средства масс-медийного дискурса. Проведено лингвистический анализ англоязычных журналов.

Ключевые слова: дискурс, масс-медийный дискурс, лингвистические средства, онлайн журнал.

The article deals with linguistic tools in English-language Internet magazines. We have identified the main linguistic means of mass media discourse. A linguistic analysis of English-language journals has been carried out.

Keywords: discourse, media discourse, Internet media discourse, online magazine.

Дослідження масмедійного дискурсу дозволяє визначити особливості мислення окремих мовців та груп людей, що є споживачами тих чи інших медіа-продуктів, а також методи впливу на аудиторію. Як правило, медіа-платформа набуває форми маніфесту, ретельно складеного документа, адресованого виборцям, суспільству, і є ключовим інструментом боротьби за владу. Цю проблему вже обговорювали В. Борисенко, О. Мусаєва, О. Філатов, Т. Попова, і буде цікаво порівняти та визначити лексичні засоби в медійному дискурсі.

Метою даної статті є проаналізувати лінгвістичні засоби у сучасному масмедійному дискурсі англomовних журналів, що об'єднують у собі характеристики прямого та масмедійного дискурсів.

Також важливим у дискурсі ЗМІ є використання іронії, яка є таким стилістичним прийомом, при якому значення висловлювання є значущим, різним або суперечить прямому значенню висловлювання. Також значущою є роль гіперболи – перебільшення, спрямованого на посилення сенсу та емоційного вираження. Найважливішим методом є також метафора, суть якої полягає в передачі назви та властивостей одного предмета іншому за принципом їх подібності. Метонімія об'єднаних об'єктів на основі суміжності використовується для перейменування, заміни одного слова іншим [2: 26].

Продуктивність лексико-семантичного способу словотворення спричинена тенденціями розвитку сучасної української літературної мови:

- 1) зростаюча роль синтаксичної сполучуваності слів;
- 2) усистемнювання метафоричних похідних, які є лексико-семантичними варіантами,
- 3) підвищений потенціал виразності, експресивізація лексичної одиниці [1: 75].

Також інверсія мови передбачає повний або частковий зворот прямого порядку слів у реченні та еліпс (навмисне пропускання слів, що не впливає на зміст висловлювання). З метою прискорення та спрощення читання тексту в мові газетних звітів використовуються слова та фрази, що повторюються з номера в номер. Вони складають якусь термінологію в газетному стилі і, по суті, є газетними печатками або кліше. Вони, як ніщо інше, відображають традиційну манеру викладу матеріалів у газетних статтях.

Велика кількість скорочених слів, часто зустрічаються у заголовках, що є характерною особливістю мови ЗМІ. Як правило, такі аббревіатури, які давно увійшли у вживання, пояснюються в тексті. Слід також враховувати той факт, що заголовки англійської мови мають розмовно-сімейний характер, що, в свою чергу, впливає на їх переклад на українську мову та викликає труднощі в адаптації їх до мови, що перекладається [3: 21].

В англomовному медійному тексті також важливим прийомом є використання іронії, що представляє собою такий стилістичний прийом, в рамках якого зміст висловлювання несе сенс, відрізняється або протилежний від прямого значення даного висловлювання. Значна також і роль гіперболи – перебільшення, націлене на посилення сенсу і емоційності висловлювання. Найважливішим прийомом є також метафора, суть якої полягає в перенесенні назви і властивостей одного об'єкта на інший за принципом їх схожості. Метонімія, яка ґрунтується на суміжності, на асоціації об'єктів, використовується для перейменування, заміщення одного слова іншим.

Також в англomовному медійному тексті часто використовується інверсія, яка передбачає повну або часткову зміну прямого порядку слів у реченні і еліпс (навмисного пропуску слів, який не впливає на зміст висловлювання).

Таким чином, обов'язковими складовими медійного дискурсу є: комунікатор, реципієнт, об'єкт повідомлення (подія), прагматична інтенція, вплив на реципієнта. Специфічною особливістю медійного дискурсу є висока інформативна насиченість і яскраво виражена прагматична установка. Для

механізму впливу важливими є: глибоко продумані мотиви, що служать основою відповідної комунікації, вербальний компонент, імпліцитно або експліцитно здійснює логіко-емоційний вплив на глядацьку. В цілому, англомовні медійні тексти характеризуються використанням кліше і штампів, стереотипів, лексики з емоційними і експресивними конотаціями, використанням евфемізмів і перифраз і маніпулюванням фактичної інформацією.

Медіа мають високу інформаційну щільність і спрямовані на те, щоб одержувач правильно розумів її, ізолював необхідну інформацію та отримував певний емоційний вплив. При цьому зміст емоційного розуміння визначається такими факторами: семантична структурованість тексту та його подання, психоемоційні зусилля, рівень усвідомленості та емоційно-психічне благополуччя реципієнта [5: 23].

Характерною особливістю медіадискурсу є наявність емоційного забарвлення лексики, соціально-політичної лексики, логіки, оцінки. Окрім нейтральної лексики, вона використовує фразеологію та високу літературну лексику. Медійний текст характеризується використанням коротких речень, багатослівних фраз, риторичних запитань, вигуків, повторень тощо.

Також важливим у дискурсі ЗМІ є використання іронії, яка є таким стилістичним прийомом, при якому значення висловлювання є значущим, різним або суперечить прямому значенню висловлювання. Також значущою є роль гіперболи - перебільшення, спрямованого на посилення сенсу та емоційного вираження. Найважливішим методом є також метафора, суть якої полягає в передачі назви та властивостей одного предмета іншому за принципом їх подібності. Метонімія об'єднаних об'єктів на основі суміжності використовується для перейменування, заміни одного слова іншим [3: 26].

Також інверсія мови передбачає повний або частковий зворот прямого порядку слів у реченні та еліпс (навмисне пропускання слів, що не впливає на зміст висловлювання). З метою прискорення та спрощення читання тексту в мові газетних звітів використовуються слова та фрази, що повторюються з номера в номер. Вони складають якусь термінологію в газетному стилі і, по суті, є газетними печатками або кліше. Вони, як ніщо інше, відображають традиційну манеру викладу матеріалів у газетних статтях.

Отже, всі зазначені ознаки медіарепрезентації верифікуються в роботі за допомогою когнітивно-дискурсивної реконструкції моделі новинного повідомлення, заснованої на аналізі жанрово-композиційних і категоріально-семантичних прийомів медіарепрезентації події в корпусі англомовних новинних текстів, що дозволяє отримати об'єктивні мовні дані для інтерпретації прийомів інформування в медійному дискурсі.

У даних прикладах, простежується метафора:

The populist Alternative for Germany stormed into the Bundestag (BBC) (під власною назвою мається на увазі парламент Німеччини та політики, що там працюють). *Популістська партія Альтернатива для Німеччини увірвалась до Бундестагу.*

Downing Street said the letter was sent in a private capacity (BBC) (під власною назвою Downing Street маються на увазі політики, що працюють у закладі, що розташовано на цій вулиці).

Даунінг Стріт говорить про те, що лист було надіслано приватним чином.

They are an invaluable public repository of fact-based research, all the more precious when information from Whitehall is so partial and hard to come by (BBC). (під назвою вулиці Whitehall мається на увазі британський уряд, що надає журналістам певну інформацію).

Вони є недооціненим відкритим репозиторієм досліджень, заснованих на реальних фактах, вони є тим більш цінними через той факт, що інформація, що надходить з Вайтхолу, є мізерною, та й той обсяг інформації важко отримати.

Таку фігуру, як метафора, використовують тоді, коли прагнуть викликати певні асоціації та донести повідомлення в імпліцитній формі. В реченні *“Deutsche Bank reviews UK operation in warning shot over EU referendum”* (BBC). *Deutsche Bank розглядає діяльність Великобританії у попереджувальному розстрілі* щодо референдуму в ЄС.

Метафора “warning shot” означає не попереджувальний постріл, а конфліктну ситуацію, яка є попередженням, сигналом чогось більш небезпечного.

Метафори в інформаційних текстах публіцистичного стилю інформують аудиторію про наукові відкриття, винаходи та експерименти:

If true, this primordial nuclear age could have played a role in the evolution of early life forms” (BBC). *Насправді, це споконвічне ядерне століття* могло б зіграти роль в еволюції ранніх форм життя.

В ході стилістичного аналізу ряду політичних текстів були виявлені наступні стилістичні засоби, найбільш часто зустрічаються в політичних статтях:

Антитеза або протиставлення це досить поширений прийом, використовуваний політиками і авторами статей політичного змісту. Прийом антитези є антонимією понять або суджень. У політичному дискурсі, протиставлення часто проявляється на рівні лексичної антонімії або на контрасті, який, в свою чергу, створюється за допомогою послідовного вживання конструкцій.

Playing the President and Protesting One, Too- Граючи одного президента, протидіяти іншому. (BBC)

Іронія – часто використовуваний авторами статей прийом. З її допомогою вказують на ті проблеми, які, на їхню думку, є актуальними. Іронія передає ставлення автора до тієї чи іншої людини або події. У тексті іронія служить виразним засобом і підкреслює його експресивність. Нерідко автор тексту висловлює іронію за допомогою інших стилістичних прийомів. Крім того, в деяких випадках іронія містить в собі приховану насмішку, яка може є позитивною або ж негативною. Приклад:

Judicial Rock Star – Суддя-Рок Зірка. (BBC)

Гра слів – стилістичний прийом, що вимагає від перекладача хорошого знання мови, ерудованості та кмітливості. Використання гри слів може служити

відсиленням до іншої культури, надаючи тексту яскравість і підкреслюючи обговорювану проблему. Приклад:

*From the **GOP with love** – Trump gets gift from Russia panel*

Від Республіканської партії з любов'ю – Трамп отримує подарунок від ради Росії. (BBC)

Риторичне питання виконує функцію звернення, яке автор спрямовує безпосередньо читачеві. Крім того, риторичне питання може здаватися безпосередньо від читачів в особі автора статті. Приклад:

***Live by the Dow, Die by the Dow?** – Жити завдяки Доу-Джонса, померти через Доу-Джонса? (BBC)*

Буквальний повтор використовується автором з метою акцентування уваги на предметі обговорення. За допомогою цього прийому автор підкреслює основну думку або проблему, яку він намагається донести до читача:

*he does have something to **fear** and something very **serious** to fear ... – ...*

*йому є чого **боятися** і є чого дуже **боятися**. (BBC)*

Гіпербола виступає у вигляді інструменту, привертає увагу читача. Часто гіпербола несе в собі іронічну забарвлення і надає тексту експресивність і виразність. Приклад:

*They say that Bob Dylan, 76, is on **a never-ending tour**. – Кажуть, що 76-річний Боб Ділан знаходиться **в нескінченному турі**. (BBC)*

Розмовний фразеологізм додає тексту просторіччя, роблячи його більш яскравим і контрастним. За допомогою розмовних фразеологізмів автор грає на контрасті між публіцистичним і розмовним стилем. Крім того, за допомогою розмовних фразеологізмів автор може передати характерні риси мови певної людини:

*Biden said Tuesday that he would "**beat the hell out of**" Trump if they were in high school over Trump's lewd comments about women that he made in an "Access Hollywood" video that surfaced in 2016 (BBC). – У вівторок, Байден заявив, що він би «**вибив з Трампа душу**», якби вони були в старшій школі, за його непристойні коментарі на адресу жінок, які він зробив в відео «Access Hollywood», що вийшов в 2016 році.*

Використання автором тих чи інших стилістичних прийомів викликано необхідністю передачі прихованого сенсу (глузування), що особливо характерно для політичних текстів.

Розуміння задуму автора, його цілі, при використанні виразних засобів є важливим пунктом при виконанні перекладу. Неправильна передача при перекладі стилістичних засобів, використаних в політичному тексті, може привезти до формування «неправильної» думки і конфлікту. Для того щоб переклад стилістичних прийомів в політичному тексті був адекватним, перекладачеві необхідно вдатися до дискурсивного аналізу тексту.

Розглянемо наступні приклади перекладу стилістичних засобів, при перекладі яких використовувався підхід когнітивного дискурс-аналізу:

*The actress Elizabeth Marvel knows **how to play a president**. She knows how to protest one, too (BBC) – Актриса Елізабет Марвел знає, як грати президента. А також знає, **як йому чинити опір**.*

Автор використовує стилістичний прийом антитези. Говорячи про актрису, яка виконує роль президента в одному з серіалів, а зараз знаходиться на чолі мітингу проти чинного президента, автор описує політичну ситуацію, користуючись прийомом протиставлення. Прийом використовується ним для проведення чіткої межі між роллю і особистими поглядами актриси.

*"To practice nonviolence in your thoughts, it's a goal," she said. So **she meditates, she prays, she does yoga every morning**. – «Метою є відмова від насильства навіть в своїх думках», говорить вона. **Тому вона медитує, молиться і займається йогою щоранку**. (BBC)*

Використаний автором прийом градації підкреслює важливість для героїні тих понять, які вона транслює. Грунтуючись на контексті, можна зрозуміти, що її метою є відмова від будь-якого насильства навіть в думках. У свою чергу градація служить тут позначенням того, на що вона йде заради цього.

"Homeland," which returns for Season 7 on Feb. 11, will pick up after President Keane, whom Ms. Marvel calls "a political animal, a fighter and a survivor," has escaped an assassination attempt and ordered a purge of the state department and the intelligence branches. – Серіал «Батьківщина», який повернеться на екрани сьомим сезоном 11 лютого, буде розгортатися навколо ситуації, коли президент Кін, яку міс Марвел називає «політичною твариною, бійцем і вижила», пережила замах на вбивство і наказала очистити державний Департамент і розвідувальні органи. (BBC)

Автор статті демонструє ставлення Елізабет Марвел до своєї героїні. В даному випадку, автор використовує цитату самої міс Марвел, в якій вона порівнює свою героїню з політичною твариною, бійцем. За допомогою порівняння вона наказує своїй героїні якості тварини, бійця, вказуючи на характер героїні.

Висновок. Таким чином, обов'язковими складовими медійного дискурсу є: комунікатор (журналіст певного публіцистичного видання), реципієнт, об'єкт повідомлення (подія), прагматична інтенція, вплив на реципієнта. Специфічною особливістю медійного дискурсу є висока інформативна насиченість і яскраво виражена прагматична установка. Для механізму політичного впливу важливими є: глибоко продумані мотиви, що служать основою відповідної комунікації, вербальний компонент, імпліцитно або експліцитно здійснює логіко-емоційний вплив на читацьку. В цілому, англомовні газетні тексти характеризуються використанням кліше і штампів, стереотипів, лексики з емоційними і експресивними конотаціями, використанням евфемізмів і перифраз і маніпулюванням фактичною інформацією.

Список використаних джерел та літератури

1. Ажгихина Н. И. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа / Н. И. Ажгихина // Женщины: свобода слова и творчества : сборник статей. М. : Эсланб, 2001. С. 5-22.

- 2.Александрова О. В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества /
- 3.О. В. Александрова // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М. : Изд-во МГУ, 2003. С. 89-99.
- 4.Арутюнова Н. Д. Дискурс : лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.
- 5.Ахренова Н. А. Интернет–дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление /
- 6.Ахренова Н. А. Москва: Изд-во МГОУ, 2009. 220 с.
- 7.Володина М. Н. СМИ как форма «общественного диалога» / М. Н. Володина // Язык современной публицистики: сб. статей. М., 2005. С. 31-43.
- 8.Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках : на материале жанра компьютерных конференций: дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.20. Астрахань, 2001. 212 с.
- 9.Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. М. : Институт языкознания РАН, 1995. С. 239-320.
- 10.Добросклонская Т. Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов / Т. Г. Добросклонская // Вестник МГУ. Сер. 19. 2005. №3. С. 10-12.
- 11.Долуденко Е. А. Англицизмы в русскоязычном компьютерном жаргоне / Е. А. Долуденко // Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация. Пятигорск, 1999. С. 25-29.
- 12.Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа-дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ / М. Р. Желтухина. М. : Ин-т языкознания РАН; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. 656 с.
- 13.Калмыков А. А. Интернет–журналистика / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. М. : Юнити–дана, 2005. 383 с.
- 14.Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.
- 15.Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиа–дискурс: к методологии исследования / Е. А. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 2 (73). Вып. 11. С. 13-21.
- 16.Пастухов А. Г. Медиа-тексты в дискурсивных сообществах / А. Г. Пастухов // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования. М. : МАКС Пресс, 2008. С. 209-212.
- 17.Семенов И. Н. Воля к идентичности: сопротивление и информационные технологии / И. Н. Семенов // Сборник докладов «Интернет и российское сообщество». М. : Гендальф, 2002. С. 48-69.
- 18.Серль Дж. Р. Референция как речевой акт / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1982. Вып. 13. С. 179-202.
- 19.Сидоров Е. В. Онтология дискурса / Е. В. Сидоров. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 232 с.
- 20.Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен. Харьков, 2004. 336 с.
- 21.Халяпина Л. П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам / Л. П. Халяпина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. 210 с.
- 22.«Harper's Bazaar» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.harpersbazaar.com/uk/>]
- 23.Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. Cambridge University Press, 2001. 304 p.
- 24.Esquire on [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.esquire.com/uk/>

Д. Ю. Давидова

*Житомирський державний університет імені
Івана Франка*

*Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Закалюжний Л. В.*

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КОЛОНІАЛЬНОГО МИНУЛОГО В РОМАНІ КРІСТІАНА КРАХТА «ІМПЕРІУМ»

Постановка проблеми. Роман швейцарського письменника Крістіана Крахта «Імперіум» («Imperium», 2012) не претендує на історичну достовірність, більше того, трансформує і навіть деконструює історичні реалії, зокрема біографію протагоніста – Августа Енгельгарда, однак осмислення колоніального минулого є лейтмотивом твору. Незважаючи на те, що Крахт вважається представником постмодернізму чи так званої поп-літератури, як і більшість сучасників – німецькомовних письменників, він прагне не тільки осмислити травматичний досвід минулого, а й спроектувати на умовну міфологізовану картину минулого проблеми сучасного світу.

У статті розглядається переосмислення колоніального минулого на основі роману «Імперіум». І хоча проблема надзвичайно актуальна, особливо в руслі розвитку німецькомовної літератури останніх десятиліть, в Україні лише поодинокі вчені звертаються до роману швейцарського письменника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед найбільш системних розвідок варто, в першу чергу, назвати статтю літературознавця Т. Кирилової, присвячену симптоматичності колоніального минулого Німеччини у творі, а також розлогу рецензію на українське видання роману відомого критика Г. Улюри. Безумовно, окреме місце серед таких розвідок займає стаття «Кордон чужого і колоніальна дифузія» Б. Сторохи, літературознавця й перекладача книжки Крахта. Окремі аспекти досліджуваної теми у своїх працях також розглядають російські вчені: Т. Андреюшкіна, Н. Гладілін, С. Каніна, Г. Кучумова та ін.

Мета статті – розглянути роман Крістіана Крахта «Імперіум» як спробу переосмислити колоніальне минуле в контексті сучасного світу.

Виклад основного матеріалу. Явище колонізації існувало в різні епохи в різних частинах світу. ХІХ століття ознаменувалося важливими, а почасти й доленосними подіями в історії Німеччини. Саме тоді формувалася єдина індустріально розвинена держава, яка в першій половині наступного – ХХ століття – кардинально вплинула на розвиток не тільки Європи, але й майже всього світу. Вихід Німеччини на передові позиції був також пов'язаний зі вступом на шлях офіційної колоніальної політики. Колоніалізм як складне й багатогранне явище в історичному розвитку продовжує привертати пильну увагу письменників з різних країн, які представляють численні напрямки у літературі.

Нові підходи цікаві тим, що дозволяють поглянути на історію колоніалізму через призму «культурно-історичного аналізу», визначення й обґрунтування його цивілізаційної місії в розвитку багатьох країн і народів. Головною характерною особливістю розвитку постколоніальної літератури стало поглиблене зацікавлення художньою творчістю письменників, що творили в умовах тоталітарної системи й у чийх творах відбулося «зрощення» ідей та естетичних принципів. Від початку постколоніальна література була сконцентрована навколо текстів, що відображали переваги колонізатора над колонізованим. Проте згодом цей підхід доповнюється аналізом літератури, створеної представниками раніше колонізованих країн. Основоположник постколоніалізму Е. Саїд наголошує, що колоніальний дискурс є формою імперського впливу на «малі» культури. Розвиток постколоніальних літератур має свої власні етапи та стадії. Б. Ашкрофт, Г. Гріффітс та Г. Тіффін визначають три основні моменти. Згідно з першим, тексти на теренах колонії продукуються представниками з боку імперії, які прибули з місією на захоплену територію. У їхніх описах, попри детальне змалювання краєвидів, звичаїв і традицій місцевого населення, прочитується протиставлення міського і сільського способу життя, метрополії та провінції, цивілізації та «дикунства».

Отже, їхня позірна об'єктивність приховує насправді сильну імперську настанову. Другий етап розвитку постколоніальних літератур передбачає створення текстів уже місцевою елітою, яка володіє мовою колонізатора, і намагається відтворювати його літературну традицію. Причому видання літературних творів відбувається за умови «наявності імперської ліцензії» [2: 5]. Прикладом може бути величезний масив літератури XIX століття, що була написана англійською представниками індійської аристократії. Характерною ознакою таких текстів є засудження системи уярмлення, звернення та прославлення багатой спадщини колонізованого народу, проте їхні автори не мали змоги глибоко розвивати тему анти-колоніалізму.

Крістіан Крахт – автор романів, оповідань, есеїв, репортажів, естет, сноб, ревізіоніст. Його життя не менш захопливе, ніж його твори. Те, що він став письменником, журналістом, мандрівником, було продиктовано стилем його родини. Його батько був виконавцем обов'язків генерального директора одного із найбільших видавничих домів і медіаконцернів Європи «Axel Springer SE». Сім'я часто змінювала країни проживання. Дитинство Крістіана Крахта пройшло у США, Канаді, на півдні Франції. Він мешкав у Бангкоку, Катманду, а нині проживає у Буенос-Айресі. Його численні мандрівки країнами Азії та Африки вилилися у цикли репортажів та есеїв.

Як письменник Крістіан Крахт заявив про себе 1995 року романом «Faserland». Далі були роман «1979» (2001), повість «Метан» (Metan, 2007), написана у співавторстві з німецьким письменником та журналістом Інго Нірманном, фантастичний роман «Я буду тут, на сонці і в затінку» (Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten, 2008), романи «Імперіум» (Imperium, 2012; відзначений премією Вільгельма Раабе), «Мертві» (Die Toten, 2016).

2017 року став лауреатом Літературної премії Германа Гессе – нагороди міста Карлсруе. Журі визнало творчість Крістіана Крахта унікальним голосом сучасної німецькомовної літератури, відзначивши досконалість стилістики його прози, яка зачаровує та бентежить водночас. Книги Крістіана Крахта перекладені більш ніж 25-ма мовами.

Відразу після виходу «Імперії в стані літературних критиків виникли протиріччя. Одні вважали книгу блискучою, натомість інші звинувачували Крахта в абсолютно нудній манері оповіді. Знайшлися навіть ті, хто звинувачував його в расизмі, ретельно прихованому в попередніх творах. Однак усе це не завадило швейцарському автору отримати престижну літературну премію Вільгельма Раабе.

Оглядачі «Імперіуму» в німецькомовній пресі високо оцінюють мову роману, порівнюючи з «Серцем темряви» Джозефа Конрада з огляду на тему і стиль. У 2012 році Крахт був удостоєний літературної премії швейцарського кантону Берн, а також літературної премії Вільгельма Раабе. За словами журі, що присуджує нагороди, Imperium «балансує на межі гумору і жаху ... з великою впевненістю і, таким чином, становить значний поворот в гобелені сучасної німецькомовної літератури».

Але все ж це швидше пародія на історію реального Енгельгардта, засновника квазірелігії коковоризму. Крахт висміює «дух свого часу», і навіть трошки заглядає в майбутні події, проводячи певні паралелі між ідеалізмом свого героя і божевільного фанатизму Гітлера.

У творі піднімається проблема переосмислення колоніального минулого, виникнення якого обумовлено найважливішими історичними реаліями ХХ століття – розпадом колоніальної системи й утворенням постколоніального простору. Сучасний світ, що формально «розпрощався» з колоніальною формою організації політичного простору, зберігає колоніальні взаємини в організації світової економіки. Проблема вивчення колоніальних відносин буде актуальною завжди, допоки зберігатиметься імперська структура «центр – периферія».

На початку ХХ ст. 24-річний Август Енгельгардт причалив до німецької Нової Гвінеї, щоб втілити свою мрію: заснувати колонію-утопію. Тож він купив собі плантацію на острові Кабакон, найняв до роботи аборигенів – і вперед. Екзальтований філософ, розбудовуючи свій Орден Сонця, зазнає поступових, але відчутних втрат. Серед них – гроші, розум і окремі частини тіла. А втім, покаліченому фізично і психічно Августу в просторі роману жити доведеться довго-довго. Начитаний німець із Нюрнберга, який навіть снить в образах германо-скандинавської міфології, а розмовляє цитатами німецьких мислителів, на думку З. Шевчук, перший крок на свою землю обітовану робить зі слабкістю. Навколо цієї точки розгойдується хронологія першої частини роману, в якій автор перемішує минуле, теперішнє і майбутнє Тут зародилася ідея коковоризму серед нетерпимих бюргерів, а кокосовий горіх, що нагадує людську голову, уподібнився рослинному образу Божому, що містить таїну Євхаристії.

Здавалося б, є вже все задля щастя та рівноваги, та, очевидно, життям утопія не передбачена: щоденне існування виявляється далеким від ідеалізму, як і мотивація нових членів ордену. Та й людство, як виявилось, готувалося зовсім не до глобального переселення на утопічний Кабакон – світ дихав Першою світовою війною.

Розповідь Крістіана Крахта динамічна, сповнена алюзій, гумору, іронії, гротеску й натуралізму. Довга дорога до «вільного німецького парадизу» розпочинається на острові Кабакон, а далі йде через Берлін, Малу Литву, Кернс, Порт-Саїд, Коломбо, Канді та Гербертові Висоти. У своєрідній серії кіноепізодів поряд з Августом Енгельгардтом з'являється ціла низка детально прописаних характерів і доль другорядних персонажів – однодумців, попутників, злодіїв, випадкових зустрічних і різних представників колоніальної реальності. Вимальовується колоритна картина доби, що вимагає знання географії колоніальних імперій та ідей, які на початку ХХ ст. шукали масових послідовників, щоб змінити світ.

Відомо, що постколоніальна критика прагне спростувати універсальний погляд на літературу як таку, що має позачасову вартість. Прихильники постколоніальних студій вбачають чар саме в малих літературах з усім їхнім жанровим, тематичним, стильовим тощо розмаїттям. «Характерно, що постколоніальні письменники відновлюють чи створюють доколоніальну версію власної нації, заперечуючи новітнє й сучасне, зіпсоване колоніальним статусом їхніх країн», – пише з цього приводу П. Баррі у книзі «Вступ до теорії: літературознавство і культурологія».

Роман «Імперіум» – перший роман Крахта, написаний не від першої особи. Однак оповідач, який як би викладає всю історію, звичайно ж, не ідентичний самому автору. Ця фігура повністю метафорична й існує тільки у сфері літературного нарративу. Саме ця дистанція й дає можливість автору, вклавши в уста оповідача ностальгічно-реакційну манеру розповіді, розфарбувати весь роман у досить, м'яко кажучи, незвичайні і політично некоректні кольори. З іншого боку, роман був логічною частиною всього крахтівського дискурсу в тому сенсі, що в новій книзі в центрі знову знаходиться фігура декадентського денді, якого врешті-решт не очікує нічого доброго [5: 6].

Притлумлені офіційною історією ідеологічні смисли виявляються у тексті роману передовсім через симптоматику руйнування як на континентальному, так і на трансконтинентальному рівнях. Симптоматика смерті перспективної Німеччини відчутна передовсім завдяки проведенню паралелей між образами Августа й Гітлера. Пародіювання образу деміурга зближує героя з Гітлером у його одержимості створити нову Німеччину, в тому числі, очистити її від євреїв [6: 225]. Важливою деталлю виступає також опис репродукції улюбленої картини Гітлера «Острів мертвих» А. Бекліна («Toteninsel», 1886) у кабінеті колоніального губернатора Галя. Архаїчні германські міфи, спотворені ідеологією фашизму у запальних промовах Гітлера, зрештою повертають до прояву національної ідеї через варварство, що характеризує і проект коковоризму Енгельгардта. По приїзді до острова Кабакон, на якому головний

герой купує занедбані плантації, наратор так коментує очікування протагоніста: «Енгельгардт робив інший рішучий крок вперед на берег – насправді то був крок назад у вишукане варварство» [6: 67]. Симптоматичність колоніального минулого слід розуміти ще й як діалектичний процес «повернення витісненого» з майбутнього [2: 61]. Діалектика симптому виявляється через часові трансформації, закономірні для художньої площини.

Висновки. Таким чином, у романі «Імперіум» розкриття викривленої ідеологічної картини світу здійснюється через конструювання гротескної субверсії проекту глобалізації у формі художньої біографії непридатного до життя декадента Августа Енгельгардта. Глобальні перетворення минулого відображають симптоматику сучасних транснаціональних імперських рухів, не позбавлених тоталітарних елементів. Через засвоєння минувшини роман утверджує нагальну потребу досконального дослідження глобалізації як нової форми ідеології.

Список використаних джерел та літератури

1. Арендт Х. Джерела тоталітаризму / Ханна Арендт. Пер. з англ. В. Верлока, 2–е вид. [Текст]. К. : Дух і літера, 2005. 584 с.
2. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми : статті та есе [Текст] / Т. Гундорова. К. : Грані-Т, 2013. 548 с.
3. Жижек Сл. Піднесений об'єкт ідеології; [Пер. з англ.: Владислав Сафронов]. М. : Худож. Журн. (Хж), 1999. 237 с.
4. Крахт К. Роман / пер. з нім. Т. А. Баскаково: Imperium, 2002. 146 с.
5. Крахт К. Роман / пер. з нім. Б. В. Сторохою Imperium, 2018. 65 с.
6. Оруэлл Дж. Роман і художня публіцистика / пер. з англ. В. А. Голишева. М. : Прогрес, 1989. 245 с.

Д. В. Желєзна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. У сучасній системі ранньої іншомовної освіти відбувається корінна перебудова процесу навчання, що висуває до порядку денного питання про орієнтацію учнів на формування основ комунікативної компетенції, що має на увазі високий рівень розвитку продуктивних мовленнєвих умінь. Проблема навчання письма з точки зору лінгводидактики аналізувалася в роботах Т.В. Медведєвої, Л.Г. Кузьміної, Л.К. Мазунова. Також

проблема навчання письму була відображена в працях Ш. Амонашвілі, В.Я. Ляудіс, М.Н. Найн, І.П. Некуре, L. Calkins, L. Maybury.

Актуальність дослідження. Рівень ранньої іншомовної освіти описаний найменш повно, що відбивається в несформованості теоретичної бази і відсутності практико-орієнтованої технології навчання продуктивного писемного мовлення. Писемне мовлення, на відміну від усного, формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто механізми писемного мовлення закладаються в період навчання грамоти та вдосконалюються у ході подальшого навчання. Письмо – нова і досить важка для першокласників діяльність; графічні навички, техніка письма формуються у них значно довше, ніж навичка читання.

Метою роботи є аналіз способів вивчення англійському писемного мовлення у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Письмо – це техніка навчання, яка зумовлена віковими психологічними особливостями та фізіологічними можливостями (слабкий розвиток дрібної моторики рук, координації рухів, недостатня сформованість оптичного сприйняття графічного образу тощо) шестиліток. Тому досягти бажаного результату можна тільки у процесі цілеспрямованої систематичної навчальної діяльності.

Термін «письмо» вживається в методичній літературі в різних значеннях. У вузькому значенні під письмом розуміють техніку використання графічної та орфографічної систем мови як знакових систем фіксації мовлення, що дозволяють передавати інформацію на відстані і закріпити її в часі [5].

Письмо в широкому розумінні терміна означає писемне мовлення як специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає вміння кодування інформації з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках. Процес письма можна представити як багаторівневий процес, як дію з перекодування звукового мовлення – чи то зовнішнього, чи то внутрішнього – у графічне [7].

Ця дія складається з декількох операцій:

- а) аналіз звукового складу слова, тобто виділення послідовності звуків, що складають слово,
- б) перетворення звукових варіантів у фонему,
- в) переведення звуків (фонем) у букви,
- г) накреслення (написання) букв і буквосполучень, тобто каліграфічне письмо,
- д) написання слів з урахуванням норм даної мови, тобто орфографічно правильне письмо.

Найбільшу трудність тут являє, звичайно, операція переведення звуків у букви, тому що вона передбачає добре розвинений фонематичний слух і знання особливостей звуко-буквених відповідностей конкретної мови.

Письмова діяльність учня початкової школи не обмежується тільки оволодінням структурними мовними одиницями і навичками їх написання, а й є засобом формування особистості учня.

Незважаючи на існуючі психолого-педагогічні обмеження в навчанні продуктивного писемного мовлення в початковій школі, очевидно, що продиктовані суспільством вимоги до якості навчання випускників мають на увазі формування продуктивних умінь, які складають основу елементарної комунікативної компетенції учнів [1].

На даному етапі мовної освіти доцільно розглядати формування елементарної іншомовної письмової компетенції як одну з реально досяжних завдань навчання і основою для подальшого формування повноцінної іншомовної письмової компетенції.

Проблеми навчання письма викликають все більший інтерес серед методистів і вчителів - практиків, і початківців педагогів. Останнім часом багато педагогів, використовуючи різну методичну літературу, шукають шляхи підвищення ефективності навчання учнів письма.

Випускник початкової школи має вміти [4]:

- виписувати з тексту слова, словосполучення і речення;
- писати вітальну листівку до Нового року, Різдва, дня народження (з опорою на зразок);
- писати за зразком короткий лист закордонному другу(з опорою на зразок).
- в письмовій формі коротко відповідати на питання до тексту;
- складати розповідь в письмовій формі за планом / ключовими словами;
- заповнювати просту анкету;
- правильно оформляти конверт, сервісні поля в системі пошти (адреса, тема повідомлення).

Базою навчання англійському писемному мовленню у початковій школі є застосування ігрових прийомів. Давно відомо, що ігрова діяльність є найпотужнішим мотивуючим фактором, що сприяє міцності запам'ятовування матеріалу і формування досвіду. З огляду на це, слід використовувати якомога більше ігор для розвитку писемного мовлення. Нижче представлені навчальні ігри, націлені на формування орфографічних навичок:

«Алфавітний салат». Букви алфавіту (пластикові або картки з буквами) складаються в «чарівну посудину» (миска, блюдо). Діти по черзі підходять до «посудини», дістають будь-яку букву, записують її на дошці (пропису і малу). Інші учні називають її вголос.

«Алфавітородео». Поділивши клас на дві команди, вчитель називає якусь букву. Представники команд по черзі виходять до дошки і пишуть на ній названу букву. Виграє та команда, яка правильно написала всі букви. Гру можна ускладнити, називаючи учням буквосполучення і слова. Така гра сприяє правильному написанню слів і служить для розвитку зорової пам'яті.

«Німий диктант». Такий диктант може проводитися двома способами:

1. Учитель показує картинки де слова, що позначають їх назви, вже відомі дітям. Кожна картинка пред'являється 10-15 секунд. Потім учні записують слова в зошити.

2. (Цей спосіб доцільніше використовувати, коли діти вже добре знають графічний образ слів і вміють їх читати) Дітям демонструються крупно написані слова на картках. Протягом 5-10 секунд учні намагаються запам'ятати слова, а потім картки прибирають, а діти записують ці слова по пам'яті.

«Диктант згадай-но». Таку роботу також можна проводити двома способами:

1. Кожен гравець отримує індивідуальну картку зі словами (не більше 7), йому дається час (не більше 1 хвилини) для ознайомлення зі словами, потім картки забираються, а діти пишуть слова по пам'яті.

2. На дошці записуються слова (не більше п'яти), які вимовляються дітьми хором, дається 30 секунд для запам'ятовування, потім слова стираються з дошки, а діти записують їх по пам'яті.

Обидва види диктантів хороші тим, що знімають напругу у дитини, перетворюючи диктант в захоплюючу гру, створюючи тим самим «ситуацію успіху», адже навіть слабкі учні можуть мати непогану зорову пам'ять, а значить, добре впоратися з диктантом.

«Павучок». Педагог записує на дошці якесь слово, наприклад "Dog". Будь-який бажаний учень пише слово на будь-яку з букв, що складають це слово, причому букви розташовуються як промені зірки. Другий варіант цієї гри: класом пускається лист з написаним словом. Кожна дитина пише своє слово, що починається на останню букву попереднього слова.

«Аукціон». За сигналом вчителя діти записують слова по заданій темі. Виграє той учень, який написав більше слів за певний проміжок часу.

«Капітани». Клас ділиться на команди. Кожна команда вибирає свого капітана. Вони підходять до вчителя і вибирають листочок, на якому написано назву теми (фрукти, числа, кольору, тварини, члени сім'ї, обстановка і т.д.). Капітани повертаються до своєї команди і повідомляють її тему. За сигналом вчителя капітани йдуть до дошки і пишуть перше слово по своїй темі, підказане командою, потім вони знову повертаються до своєї команди за наступним словом і т.д. виграє та команда, яка напише правильно більшу кількість слів за запропонованою темою.

«Доповни мене». Учитель пише на листку коротке речення, а учні по черзі доповнюють його. Гра ведеться до тих пір, поки гравці можуть розширити речення. Виграє той, хто останнім закінчив речення. Він же пише і нове речення. Наприклад: I go. I go to school. і т.д.

«Чарівний олівець». Необхідно вибрати ведучого. Його завдання - написати слово, але слово він «пише» уявним чарівним олівцем в повітрі. Завдання інших - записати слова в зошитах. Виграє той, хто правильно записав всі слова.

«Встав букву». Для гри необхідно розділити групу на дві команди. Дошка розділена на дві частини. Для кожної команди записані слова, в кожному з яких пропущена буква. Представники команд по черзі виходять до дошки, вставляють пропущену букву і читають слово.

Приклад: з ... t, a ... d, a ... m, p ... n, r ... d, c ... r, r ... n, t ... n, h. ...s, f ... x (cat, and, arm, pen, red, car, run, ten, his, fox).

Все повинно бути дозволено і визнано. Тому основна мета сучасного вчителя сприяти цьому. Якщо на занятті присутній страх і напруга, то така атмосфера є безперспективною і незручною для творчості, в тому числі і для засвоєння технології письма.

Нами було досліджено ряд підручників з англійської мови для 2 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України, авторів Губарева С.С., Карпюк О. Д., Будна Т. Б. Мітчелл Г.К.,[3, 8, 10,11].

На основі навчальної літератури нами було проведено аналіз доступності завдань на основі складання історій.

Результати дослідження представлено у вигляді таблиці:

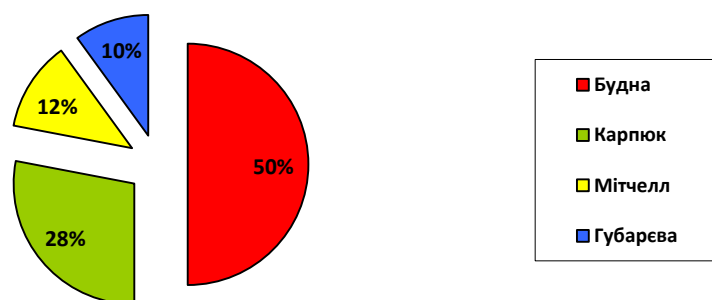
Кількість вправ, спрямованих на формування писемного мовлення в підручниках для 2 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України

Підручники з англійської мови Види вправ	Мітчелл Г. К.	Карпюк О. Д	Будна Т. Б	Губарєва С. С.
Розвиток письма	12	12	58	5
Вправи на багатократне написання букв	2	24	8	0
Вправи на написання буквосполучень	3	13	4	0

Як ми бачимо із таблиці, більшість підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, спрямовані на розвиток більше компетентності учнів, ніж письма у 2 класі, тому що більшість завдань вимагають прослухати, повторити, намалювати або проговорити деякі слова та літери. Найбільше вправ було знайдено у підручнику Т. Б. Будна, але там завдання вимагали вже певної конкретики, наприклад («Write about your animal puppet» або «Say about you and write»). Хоча в книжці Карпюк О.Д., менше письмових завдань, але вони різноманітніші, наприклад встав пропущені літери та напиши слово повністю, додай правильні артиклі, діти вчать скорочення, а також продовж уроків вони повторюють окремі літери та повторюють їх на письмі.

Отже, результати аналізу підручників за формуванням писемного мовлення.
(Діаграма 1)

Діаграма 1



На діаграмі показано відсоток вправ у підручниках від загальної суми вправ з англійської мови (2 клас), які спрямовані на розвиток писемного мовлення. Серед них лідером по кількості вправ залишається підручник автора Будни Т. Б.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу методичної літератури, даної теми дослідження, підручників з англійської мови та нашого не великого досвіду з роботи в школі, можна зробити висновок про недостатність технологій для навчання письму та письмовій мові учнів молодших класів, що підкреслює актуальність нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Андрійко І. А. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському ВНЗ / І. А. Андрійко // Іноземні мови. 2001. № 3. С. 22–25.
2. Басова А. В. К вопросу о письме и письменной речи в обучении иностранному языку. Ярославль: ЯГПУ, 2006. 160 с.
3. Будна Т. Б. Англійська мова. English : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Т. Б. Будна. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан. 2019. 112 с.
4. Буренко В. Навчання письма. Методичні поради / В. Буренко // Іноземні мови в навчальних закладах. 2010. С. 66–69.
5. Виноградова Е. В. Применение современных информационных технологий для активизации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей вузов // Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3368>
6. Вишнякова Е. Е., Зачесова Е. В. Обучение креативному письму // Учительская газета. 2006. № 30. С.6.
7. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Д., 2014. 416 с.
8. Губарева С. С. Англійська мова : підруч. для 2 кл. закл. загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Світлана Губарева, Оксана Павліченко, Любов Залюбовська. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 144 с. : іл.
9. Демина В.А. Исследование инновационных методов обучения иностранному языку // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте

менеджмента качества образования: материалы IV учебно-метод. конф. Т. 2 / под общ. ред. Е.В. Тихоновой. М.: РГСУ, 2010. 245 с.

10. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : „Видавництво Астон”, 2019. 112 с.

11. Мітчелл Г.К. Англійська мова. English. Підручник для 2 кл. загальноосв. навч. закладів(з аудіосупроводом) / Г.К. Мітчелл. К.: Видавництво «Лінгвіст», 2019. 112 с.

М. В. Зеленський

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н, доц. Євченко В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ДИВЕРГЕНТНОГО ТА КОНВЕРГЕНТНОГО РОЗВИТКУ НОВОЗЕЛАНДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі англійська мова є системою специфічних національних варіантів, кожен з яких характеризується конкретною функціональною своєрідністю, соціолінгвістичним статусом, національно-культурною специфікою мовних одиниць, соціальною та територіальною диференціацією, а також мовленнєвими, структурними та нормативними особливостями. Одним з найцікавіших національних варіантів англійської мови для дослідження є новозеландська англійська (New Zealand English), а саме передумови її формування та особливості дивергентного та конвергентного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням національних варіантів англійської свого часу займалися А. Д. Швейцер, Ю. А. Жлуктенко, В. Г. Гак, а особливості становлення та розвитку саме новозеландського національного варіанту англійської мови вивчали Л. Бауер, П. Уоррен, Р. Іглсон. Наукові досягнення минулих років заклали міцний фундамент для детальних та більш ґрунтовних досліджень новозеландського національного варіанту англійської мови, зокрема науково-дослідницький центр на базі університету Кентербері у м. Крайстчорч розробив проєкт «Походження новозеландської англійської» (ONZE – Origins of New Zealand English), який вивчав історію становлення цього національного варіанту англійської мови. Проблематику дивергенції та конвергенції досліджували такі науковці, як В. В. Євченко, Р. Я. Кріцберг, А. Д. Швейцер.

Мета статті – визначити історичні передумови становлення новозеландського національного варіанту англійської мови та проаналізувати процеси дивергентного та конвергентного розвитку у ньому.

Виклад основного матеріалу. Соціолінгвістичний статус англійської мови в Новій Зеландії можна визначити як національний варіант англійської літературної мови, оскільки він є офіційною мовою країни, і цією мовою

розмовляє абсолютна більшість населення. Цей варіант має також власну літературну норму та володіє особливою національно-культурною специфікою. Крім новозеландської англійської офіційний статус мають також мова маорі та новозеландська мова жестів.

Нова Зеландія складається з Північного та Південного островів у Південно-Західній частині Тихого океану. Аборигенами цієї країни є народи маорі, нащадки полізійців, мовою яких Нова Зеландія звучить як *Aotearoa – the land of the long white clouds*, тобто країна білих довгих хмар. Серед першовідкривачів Нової Зеландії був голландець А. Тасман, який в 1642 році відкрив острів і назвав його *Stateen Lindt*, що з голландської мови означає нова морська земля (*New Sea-land*).

Відкриття Нової Зеландії привернуло увагу суспільно-політичних кругів і підприємців США, Франції і Голландії. Європейські відкриття значною мірою визначили розвиток Нової Зеландії і в історичній свідомості її жителів стали символом зародження нації.

Однією з причин появи англійської мови на території Нової Зеландії стало її розташування як австралійської колонії Нового Південного Уельсу. Згодом розпочалися тривалі і численні імміграції до країни. Такий потік був частиною цілеспрямованої колонізаторської політики Великобританії, і в 1790 році Нова Зеландія стала Британською колонією. Першими в колонізації Нової Зеландії взяли участь лондонські місіонери в 1814 році. Цікавий той факт, що колонізаторами Нової Зеландії були переважно вихідці з Великобританії. На той час корінне населення володіло високим рівнем культурного і в тому числі мовного потенціалу. Саме в цей період більшість лексики з мови маорі було запозичено до мови лондонських колонізаторів. Незважаючи на таку розвиненість багатьох аспектів життя корінних народів Нової Зеландії, домінуючу роль мала все таки не їх мова, а англійська. Зниження функціональності мови маорі пояснюється високим соціальним престижем англійської мови, яка розширила свої комунікативні сфери протягом всього періоду розвитку держави [6].

Варто відзначити соціально-етнічну різноманітність населення Нової Зеландії, оскільки численна кількість переселенців були торговцями, моряками та ремісниками з Англії, Шотландії, Ірландії та Австралії. На цьому етапі важливим завданням стала уніфікація всіх відмінностей та діалектів до єдиного стандарту. Ключовим аспектом визнання суверенності новозеландського національного варіанту англійської мови стало фіксування його норм у лексикографічних джерелах. У 1820 році С. Лі та Т. Кендал створили посібник «Граматика та словниковий запас мови Нової Зеландії», який став чудовим способом для розвитку та збагачення англійської мови, а також його нормалізації.

У 1840 році британський уряд підписав договір з населенням маорі про визнання суверенітету Нової Зеландії. Ця подія лише посилила панування Британської Імперії у всіх сферах життя, і внаслідок цього панівне становище

англійської мови. В 1860 році в ході воєн з корінним населенням більша його частина була знищена, і кількість населення маорі скоротилася вдвічі.

Культурні, соціально-політичні та економічні зміни сприяли росту національної самосвідомості народу Нової Зеландії. Власну мовну самоідентифікацію новозеландське населення отримало в 1907 році, коли Нова Зеландія отримала статус домініона. Саме в цю епоху був закладений фундамент формування новозеландського суспільства, і в результаті цього формування новозеландського варіанту англійської мови.

На ранніх етапах наукового вивчення англійської мови в Новій Зеландії існувала навіть теорія, що новозеландська англійська не є результатом змішення діалектів перших британських переселенців, а варіантом австралійської англійської. Звісно, близьке географічне розташування та культурна близькість двох держав можуть свідчити на користь цієї теорії, однак кількість іммігрантів з Австралії була занадто невеликою, щоб спричинити появу варіанту австралійської англійської.

Специфічні риси раннього новозеландського варіанту англійської мови формувалися протягом 20-30 років, а власне лінгвістичні процеси дивергенції почалися з 1900 року. Дивергенція – це процес розвитку мови, який спричиняє відокремлення варіантів однієї мовної одиниці і перетворення цих варіантів у самостійні та автономні одиниці, або поява нових варіантів існуючої мовної одиниці. Термін також означає історичне розходження двох і більше споріднених мов чи діалектів або варіантів літературних норм однієї мови. Саме особливості та прояв розходження новозеландського варіанту англійської мови від британського розглядаються у цій статті. Основною причиною дивергентного розвитку новозеландського варіанту англійської мови стало його функціонування в специфічних умовах Нової Зеландії.

Не можна заперечити, що саме британська мовна норма стала основою формування новозеландського національного варіанту англійської мови, вплинувши на всі рівні мовної системи. Основні лексичні та фонетичні риси новозеландського варіанту англійської мови виникли саме на основі британського стандарту, а особливості вимови новозеландців та мовні одиниці, які відрізнялися, сприймалися радше як помилки або вульгаризми.

У процесі розвитку мови кожен елемент мовної структури відображає соціальні процеси мовного колективу у вигляді фонетичних та лексичних одиниць. Цілком очевидно, що протягом усього періоду становлення новозеландської англійської в ній сформувалися певні диференційні риси від британського національного варіанту англійської мови.

На сучасному етапі новозеландці орієнтуються на британський стандарт вимови, який вони асоціюють з привілейованістю та престижем. Однак на фонетичному рівні новозеландський варіант має дуже багато відмінностей від британського варіанту, які полягають у регресивній асиміляції, заальвеолярній артикуляції звука [r], слабкій артикуляції глухого звука [t] в інтервокальній позиції та деякі інші відмінності у вимові.

У системі фонетичних відмінностей також спостерігається тенденція новозеландців додавати звук [ə] до таких слів як, наприклад, *thrown*, *town*, *grown*, що спричиняє вимову цих слів наступним чином: [θrəʊən], [təʊən], [grəʊən]. Новозеландський акцент також відрізняється такою особливістю, що деякі лексичні пари читаються однаково та стають омофонами: *chair-cheer* [tʃiə], *share-shear* [ʃiə], *bear-beer* [biə], *spear-spare* [spiə]. Така вимова не є універсальною, і багато людей таки розрізняють ці слова. Спираючись на результати останніх досліджень мовлення новозеландців, можна говорити про те, що серед них дуже поширеним явищем є випадання звуку [h] в мовленні, особливо в початковій позиції у службових частин мови: *He told me 'e'd give 'is car back to 'em, not to 'is mate*. Спостерігається також вокалізація звуку [ɪ] у положенні після голосного, в результаті чого зникає контакт кінчика язика з альвеолами, і звук стає дуже подібний до [v]. Крім того, вокалізація [ɪ] викликає зміну якості голосного звука, який стоїть перед ним, роблячи таким чином звуки [e] та [æ] схожими за артикуляцією [3: 412-413].

Новозеландці часто відповідають на питання з висхідною інтонацією на останніх словах речення (high rise). Цей процес справляє враження ніби вони відповідають на питання ще одним питанням [7: 70].

Граматична система практично не відрізняється від традиційної британської системи, за винятком мінімальних відмінностей, таких як, наприклад, деякі відмінності, пов'язані з категорією числа. Крім того, граматичною відмінністю від решти національних варіантів є також вживання займенника третьої особи однини *she* у якості *it*, особливо у реченнях, де підмет стоїть на першому місці: *She's a beaut day* (Це чудовий день); *She'll be all right* (Все буде гаразд). Також після використання займенників *I* та *me* не завжди застосовуються граматичні правила, які їм відповідають, тобто *me* може ставати у позицію підмета, однак це не настільки поширено, як *I* у позиції додатка: *They are goin' to show you and I how to fix the car* [11: 90].

Новозеландська англійська поповнювалася новими лексичними одиницями протягом усього тривалого періоду свого розвитку. Найпоширенішими способами збагачення лексичної системи стали запозичення, словоскладання, семантичне розширення або звуження значення слів [2: 217]. Специфічною рисою новозеландської англійської можна вважати своєрідне словоскладання слів у цілком нових комбінаціях (*swapmeet* – обмін товарами, *eyedog* собака, навчений доглядати за вівцями, *number eight wire* – дріт для виготовлення загорож, *rabbits' ears* антена для телевізора в кімнаті і т.п.). Ще більш продуктивною моделлю словотвору є скорочення слів (*muso* – студент музучилища, *dizzy-lizzie* – банкнота в 20 доларів з зображенням королеви), а також особлива любов новозеландців до створення аббревіатур (*DFC* – *Development Finance Corporation*, *ACC* – *Accident Compensation Corporation*).

В межах аналізу літературних варіантів англійської мови, багато вчених звертають увагу на чималу подібність у фонетичному та лексичному плані новозеландського та австралійського варіантів англійської мови. В результаті відносної територіальної близькості та тісних контактів ранніх переселенців з

Австралії з новозеландцями ще в ХІХ ст., новозеландська англійська набула деяких рис конвергентного розвитку (виникнення у кількох мовах спільних структурних характеристик внаслідок тривалих міжмовних контактів), особливо це стосується лексичної сфери. У новозеландській англійській з'явилося чимало слів, що вже набули статусу лексики австралійської англійської (*cow cockey* – фермер, *skite* – хвалько, *paddock* – огорожена територія, *big bikkies* – значна сума грошей та ін.).

Історичне функціонування соціально-комунікативних систем англійської мови та корінного населення маорі не могло не відобразитися на лексиці новозеландського варіанту англійської мови. Наявність лексики маорі у мові стало надзвичайно важливою рисою національно культурної своєрідності англійської мови у Новій Зеландії. Ці слова були запозичені ще на ранніх етапах колонізації та стосуються переважно побутової сфери а також новозеландських реалій, а саме назв рослин, тварин та географічних назв: *kiwi*, *moa*, *takahe* (породи птахів), *katipo* (отруйний павук), *pohutakawa* (вид дерева), *Rotorua*, *Wanganui*, *Timaru* (географічні назви) та ін. З мови маорі походять також наступні слова: *tupuna* – предок, *puku* – живіт, *koha* – подарунок, *e noho ra* – прощання та багато інших [8: 101; 9: 47]. Особливої уваги заслуговують слова з мови маорі, які мають еквівалент у англійській мові в Новій Зеландії: *tikanga* – *custom* – звичай, *kaupapa* – *strategy* – стратегія, *pakeha* – *European* – європеєць.

Слова з мови маорі, які в процесі розвитку набули певних трансформацій; до цієї категорії належать переважно географічні назви, а також назви рослин і тварин: *Otahuhu* – *Otahu* – річка Отаху; *kowhai* – *goai* – каувай; *puriri* – *buridi* – пурірі. В свою чергу маорійці також вступали в контакт з англійськими поселенцями та переймали в них багато лексики, модифікуючи її: *komiti* – *committee*; *hekretari* – *secretary*.

Результатом конвергенції можна вважати також лексико-семантичні аналоги (термін А. Д. Швейцера [5]), які ще називають алонімами. Алоніми – це мовні одиниці, які функціонують в різних національних варіантах мови і є однаковими у плані змісту, однак різними у плані вираження. В цих алонімах простежується вплив австралійської англійської, американської англійської та мови маорі, поєднання яких у новозеландському варіанті англійської мови робить його своєрідним мовним конгломератом. Цілі ряди лексико-семантичних аналогів можна знайти в новозеландській англійській, які, крім того, функціонують у різних комунікативних сферах. Ці сфери можна умовно поділити на кілька груп, що підтверджено прикладами з онлайн-енциклопедії про Нову Зеландію [10]:

- Розмовна і термінологічна мова, а також сленг: до цієї категорії належить спортивна лексика (NZE *deerculler* – BrE *deerstalker*; NZE *yachty* – BrE *yachtsman*), сфера освіти і молодіжний сленг (NZE *tart* – BrE *schoolgirl*; NZE *sheila* – BrE *girlfriend*), професійна та соціально-політична лексика (NZE *bullock* – BrE *bullock-driver*; NZE *new chum* – BrE *English immigrant*; NZE *they* – BrE *government*; NZE *pig islander* – BrE *a New Zealander by birth*) і т.п.

- Слова та вислови зі специфічними відтінками значення, які ілюструють особливості життя новозеландців: *bush* – густий ліс, *to be bushed* – загубитися, *to be easy* – бути байдужим [1: 91].

Висновки. В умовах автономного функціонування новозеландський національний варіант англійської мови отримав національно-культурні особливості на всіх мовних рівнях. Основою історичного становлення новозеландської англійської стала літературна англійська мова Великобританії, яка за кілька століть набула особливих специфічних рис. Новозеландський національний варіант англійської мови характеризується елементами як дивергентного, так і конвергентного розвитку, які знайшли відображення на всіх рівнях мовної системи, а особливо помітні у лексичній системі.

Список використаних джерел та літератури

1. Варианты полинациональных литературных языков / Под ред. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Наукова думка, 1981. 280 с.
2. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови: [Підруч. для ін.-тів і фак. інозем. мов]. Харків: Основа, 1993. 256 с.
3. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови: теорія і практика. Вінниця: Нова книга, 2007. 528 с.
4. Шахбагова Д.А. Детерминанты конвергентно-дивергентных процессов развития национальных вариантов английского языка / Всесоюзная конференция «Проблемы вариативности в германских языках». М.: Инст-т языкозн. АН СССР, 1988. С. 51-57.
5. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. Москва: «Вища школа», 1971. 200 с.
6. Belich J. Making peoples: A history of the New Zealanders from Polynesian Settlement to the End to the End of the Nineteenth century. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1745-7939.1997.tb00507.x> (accessed 20.10.2020)
7. Hay J., Maclagan M., Gordon E. New Zealand English: Its Origins and Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 370 p.
8. Holmes J. Using Maori English in New Zealand. *International Journal of the Sociology of Language*. 2005. №172. P. 91-115.
9. Platt J., Weber H., Ho M.L. The new Englishes. London: Routledge & Kegan Paul, 1984. 225 p.
10. Te Ara – The Encyclopedia of New Zealand. URL: <https://teara.govt.nz/en> (accessed 20.10.2020)
11. Warren P. Origins and development of New Zealand English. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 2012. Volume 1. P. 87-102.

О. М. Іваненко

Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕМАТИКО-ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Фразеологізм – це вислів, у якому завжди присутній менталітет нації, її світосприйняття, її культури, її обличчя. Фразеологізми не тільки зручні у відтворенні – вони є частиною асоціативного ряду. У кожної нації є свій набір символів, знаків, зрозумілих кожному без тлумачення. Використовуючи їх, носії мови створюють образи, доступні кожному й водночас стислі. Зручність фразеологізму полягає ще й у тому, що він може змінюватися. Ця властивість є необхідною для сьогоденного інформаційного простору, який прагне різноманітності та нових форм. Актуальність даного дослідження обумовлена необхідністю подальшої розробки проблем німецької фразеології в межах когнітивної лінгвістики та сучасної фразеологічної теорії. Процес функціонування фразеологізмів у мові вивчається багатьма авторами, як у вітчизняному, так і європейському мовознавстві. Цією проблемою займаються такі вчені як Фрідріх В., Гьорнер Х., Бюргер Х., Домашнев А.І., Голумянц К.М. та багато інших.

Фразеологізми з соматичним компонентом розглядалися на матеріалі окремих мов: української (О.І. Андрейченко, О.О. Селіванова), німецької (І.П. Задорожна, G. Grciano, E. Piirainen), іспанської (О.Л. Толстова), англійської (Н.І. Андрейчук), естонської (Ф. Вакк) і в плані зіставлення різних мов: німецької й української (І.В. Грицюк), англійської й російської (О.Ю. Семушина), французької й російської (І.Є. Городецька), індонезійської й російської (А. Салім, Л.О. Івашко), китайської та російської (Т. Цзюнь), китайської та англійської (Ning Yu), слов'янських (Р.М. Вайнтрауб) та романських мов (Н.Я. Стрілець) тощо.

Метою дослідження є аналіз фразеологізмів в межах когнітивно-дискурсивної парадигми. Поставлена мета досягається розв'язанням наступних завдань: назвати основні екстралінгвальні фактори виникнення нових фразеологізмів та проаналізувати основні когнітивно-семантичні механізми неологізації німецької соматичної фразеології.

Фразеологія є відносно новою сферою у сучасній лінгвістиці, проблеми якої протягом тривалого часу не викликали наукового інтересу та вважались неактуальними. Було відомо лише, що в кожній мові існують словосполучення, складові компоненти яких володіють відносною самостійністю і характеризуються єдністю структури та лексичного наповнення. Мовознавці погоджувались з єдністю їх будови, але не займалися дослідженнями їх структури. Як результат з'явилися такі поняття як ідіоми (Idiome), вирази (Redewendungen), мовні звороти (Redensarten), прислів'я (sprichwörtliche Redensarten) та шаблонні вирази (formenhafte Wendungen), під якими об'єднували різноманітні типи фразеологізмів.

У 1947 році з'являється перша праця відомого вченого-мовознавця В.В. Виноградова „Про основні типи фразеологічних одиниць у російській мові”, яка зробила значний внесок в подальший розвиток теорії фразеології [2].

Виноградов запропонував наступну класифікацію:

- Ідіоми (die Idiome) : den Faden verlieren, in den Eimer gucken;
- Фразеологічні єдності (die phraseologischen Einheiten) : das Fett abschöpfen, die Zelte abbrechen;
- Фразеологічні сполучення (die phraseologischen Verbindungen) : zur Diskussion, Debatte stellen oder Forderungen stellen, erheben.

В основу класифікації перших двох груп покладений принцип умотивованості їх значення (die Motiviertheit ihrer Bedeutung):

- Перша група повністю немотивована, її не можна пояснити з допомогою складових компонентів (Kohldampf schieben - , Hunger haben' in den Eimer gucken- ,das Nachsehen haben', - , leer ausgehen').
- Друга група є мотивованою тільки внаслідок трансформації її переносного значення (das Fett abschöpfen - , das Beste für sich nehmen'; die Zelte abbrechen - , abreisen', , wegziehen').
- Для третьої групи характерною ознакою є обмежена сполучуваність її компонентів. Наприклад, ми можемо сказати: etwas zur Debatte oder zur Diskussion stellen, але не etwas zur Aussprache oder zum Meinungsstreit stellen.

Дані принципи, які було покладено за основу класифікації Виноградова (die Motiviertheit der Bedeutung und die begrenzte Verbindbarkeit der Komponenten), піддає критиці Н.Н. Амосова, яка у своїй праці „Основи англійської фразеології (1963)” пропонує один єдиний принцип, який дає можливість класифікувати фразеологізми [1: 10]. Вона використовує так званий контекстуальний аналіз. Під контекстом слід розуміти той мінімум, який необхідний для реалізації значення слова.

На відміну від В.В. Виноградова та Н.Н. Амосової, І.І. Чернишова зупиняється на 4 типах словосполучень („Фразеологія сучасної німецької мови” 1964р), які вона класифікує за способом творення і реалізації їх значення [4: 64]. Це фразеологічні одиниці (phraseologische Ganzheiten); фразеологізовані сполучення (phraseologisierte Verbindungen); типові утворення (typenhafte Bindungen) та лексичні єдності (lexikalische Einheiten)

Підсумовуючи все вищезгадане, слід зазначити, що фразеологізми у німецькій мові були систематизовані за різними принципами, крім того, вони, так само як і власне самі класифікації, відображали етапи розвитку фразеологічного дослідження в цілому.

Отже, фразеологія є відносно новою сферою у сучасній лінгвістиці, проблеми якої протягом тривалого часу не викликали наукового інтересу та вважались неактуальними. Як результат, з'явилися такі поняття, як ідіоми (Idiome), вирази (Redewendungen), мовні звороти (Redensarten), прислів'я (sprichwörtliche Redensarten) та шаблонні вирази (formen hafte Wendungen), під якими об'єднували різноманітні типи фразеологічних одиниць. У цьому зв'язку особливо перспективним є вивчення фразеологізмів німецької мови, які експлікують цілу низку концептів, що репрезентують як традиційні установки, стереотипи інтерпретації світу, так і нові, які формуються в контексті динамічно змінної мовної картини світу. Якщо процеси мислення, форми

мислення носять універсальний характер, то інформаційна база мислення – сукупність дискретних ментальних одиниць, впорядкованих у свідомості, іншими словами когнітивна карта світу, містить як загальні для усіх народів, так і суто національні концепти, які притаманні національній свідомості окремого етносу.

Список використаних джерел та літератури

1. Амосова Н.Н. “Основи англійської фразеології.” Москва, 1963
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М., 1977.
3. Гаврись В.І., Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник. – К.: Радянська школа, 1981
4. Чернишова І.І. “Фразеологія сучасної німецької мови”. М., 1964

О. В. Іванова

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.*

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ АВТОРА СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖУ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Вступ. Спорт як феномен масової культури є популярним видом дозвілля і має величезну значущість у суспільстві. Спортивний дискурс є багатоплановим і багаторівневим комунікативним конструктом, який відображає комунікативні цілі та наміри учасників спортивної події [2].

Варто зазначити, що до 70-х років ХХ ст. спорт був незалежний від мас-медіа. Однак з часом вплив мас-медіа на спорт став дедалі помітнішим і сфера спортивної комунікації почала тісно пов'язуватись із сферою мас-медіа. У зв'язку з цим, постало питання про співвідношення понять спортивний дискурс та медіадискурс. Під медіа дискурсом розуміється будь-який вид дискурсу, який реалізується в засобах масової інформації. Іншими словами, медіадискурс може мислитися як «своєрідний дискурсивний простір, кластер різних типів взаємопов'язаних дискурсів, що переплітаються. Так, можна говорити про спортивний, автомобільний, медичний, політичний, релігійний, педагогічний та інший медіадискурс, маючи на увазі, що реалізація зазначених типів дискурсів передбачає відносно стійкий набір соціальних практик з виробництва, трансляції і інтерпретації масової інформації» [4: 13].

Мета статті. Вивчення особливостей мовної особистості автора спортивного репортажу, з опорою на співвідношення понять спортивний дискурс і медіа дискурс.

Матеріали і методи. Матеріалами дослідження є тексти спортивних оглядових репортажів з англomовних журналів, блогів, газет, а також відеорепортажі з новин. Методами дослідження є метод семантичного аналізу та метод фреймового моделювання.

Результати і обговорення. Якщо заглибитись у зміст поняття спортивний дискурс, то виявляється, що багато в чому його розуміння залежить від того, хто є суб'єктом і, відповідно, які тексти і якого типу, тематики є визначальними цього типу дискурсу. Спортивний дискурс являє собою складний дискурсивний простір, який включає в себе дискурсивні різновиди, що розділяються за різними критеріями і підставами, які характеризуються, концептуальною і тематичною спільністю.

У спортивному дискурсі до основних жанрів відносяться репортаж і коментар. Дослідники спортивного дискурсу часто не розділяють ці два жанри, незважаючи на те, що у визначення жанрів коментар і репортаж є принципові відмінності. Тому зустрічається така ситуація, що автора спортивного репортажу називають коментатором, а тексти – репортажем або коментарем, використовуючи ці терміни як взаємозамінні синоніми.

Поняття «репортаж» (від лат. Reportare) означає «повідомляти», «передавати». Загалом жанр спочатку функціонував у друкованій формі, а з часом став провідним медіа жанром з появою радіо і телебачення. Суть спортивного репортажу полягає в описі події, що безпосередньо відбувається на місці. До головних рис даного жанру відносяться:

1) головна особа спортивного репортажу - мовець - є суб'єкт сприйняття дійсності і носій того або іншого емоційного стану (нейтрального / стану емоційної напруженості);

2) органічною складовою частиною спортивного репортажу є коментування, тобто аналіз, роз'яснення сенсу подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими фактами, прогнозування можливих їх наслідків;

3) мовець (коментатор) виступає безпосереднім очевидцем подій, за винятком тих випадків, коли він може спостерігати за моментом змагання тільки на екрані в силу «недоступності» окремих ділянок траси без пересувних телевізійних станцій;

4) глядачі стежать за ходом змагання в прямому ефірі (одночасно з коментатором);

5) репортаж відрізняється здатністю представляти явища реальної дійсності в їх природному розвитку;

6) на перший план виходить суб'єктивне сприйняття подій, що відбуваються, що відбивається у відборі фактів мовця, в змісті репортажу (при цьому присутня об'єктивність у подачі подій); яскраво виражене авторське начало впливає на сприйняття адресатом подій і його ставлення до них. Більшою мірою це властиво підготовленому авторському репортажу, особливо проблемному. Для спортивного репортажу послідовність подій на екрані (і в дискурсі) визначається їх послідовністю в дійсності, без монтажу, режисер трансляції (прямого ефіру) лише розставляє акценти [1: 63-64].

Якщо говорити про спортивний коментар, то він є стрижневим жанром телевізійного спортивного дискурсу, оскільки він здатний в максимальній візуальній та інформаційній повноті транслювати змагання масовій аудиторії [5]. Коментар посідає важливе місце в системі жанрів спортивної журналістики.

Як правило, досвідчений журналіст виступає в ролі коментатора, який спеціалізується на потрібній темі, володіє усією історією питання, а також має моральне право виступати з прогнозами і оцінками. Бувають ситуації, що коментатор наголошує на існування інших точок зору, піддавши їх сумніву або критиці. Досить непростим завданням коментатора є своєчасний перехід від однієї інформації до іншої. При цьому це має бути не окрема інформація, а логічно вибудований мовний потік [3: 20].

Необхідно зазначити специфічні риси спортивного коментаря, які виокремлюють його серед інших жанрів спортивного репортажу, а також відрізняють від репортажу. Основною метою спортивного коментаря є візуалізація та передача перебігу подій. Факти, наведені в коментарі, слугують ілюстрацією та своєрідним яскравим фоном, оскільки пояснення цих фактів, авторські роздуми та висновки є головними у цьому жанрі.

Якщо зосередитись на характерних рисах жанру спортивного коментаря, то до них відносять наступні: достовірність, послідовність у подіях, документальність, оперативність, а також наявність добре вираженого авторського «я».

Сучасний спортивний коментар існує у письмовій та усній формах. Для глядача важливо отримати повний образ подій, який супроводжується коментарями досвідчених фахівців спортивної галузі. Також своєї популярності не втрачає і друкований коментар у ЗМІ, який надає опис і обґрунтування подіям та прогнози на майбутнє.

На сьогоднішній день не поступається своєю популярністю також он-лайн коментарі спортивних матчів, зустрічей та чемпіонатів. Такий вид подачі матеріалу дозволяє сформувати у повному обсязі картину перебігу спортивних подій, ознайомитись з текстами коментаторів та побачити схему розташування гравців на полі чи усі зміни, які відбувались у цій схемі.

Однією з найважливіших вимог до спортивного коментаря є наявність композиції, якої повинен дотримуватись коментатор. Щоб коментар був ефективний потрібно розрізняти три головні складові:

- 1) Вступ перед змаганнями, який включає в себе привітання з глядачами, презентація місця, де відбуваються події та учасників;
- 2) Коментування перебігу подій. Коментування можуть бути звітні (коментатор інформує про те, що відбувається на полі) або оцінюючі (коментатор надає повний опис образу події).
- 3) Закінчення. Повідомляються результат змагань та підводиться короткий підсумок.

Висновки. У статті було розглянуто поняття спортивного дискурсу, а також розглянути провідні жанри спортивного репортажу та спортивного коментаря. Внаслідок чого ми знайшли характерні риси і відмінності даних жанрів і

дійшли до висновку, що поняття часто виступають синонімами, адже часто спортивного репортера називаємо також коментатором.

Список використаної джерел та літератури

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Гаврилюк О. О. Комунікативні стратегії і тактики спортивних коментарів (на прикладі висвітлення World Cup 2018 в англомовних ЗМІ) / О. О. Гаврилюк. 2018. С. 308–314.
3. Кубрякова Е.С. Когнитивная наука и объяснение в методике преподавания языков // Полифония образования и англистика в межкультурном мире: Тезисы первой международной конференции Ассоциации англоведов и преподавателей английского языка 25–26 ноября 2003 года. М., 2003.
4. Панкратова О.А. Лингвосемиотические характеристики спортивного дискурса: автореф. дис. канд. филол. наук / О. А. Панкратова. URL: <http://www.dissercat.com/content/lingvosemioticheskie-kharakteristiki-sportivnogo-diskursa> (дата звернення: 25.10.2020).
5. Структурно-синтаксичні та просодичні особливості англомовного родієвого футбольного телевізійного коментаря // Філологічні трактати / Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2016. С. 74–79.

Л. А. Калінчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Папіжук В. О.

КРАЇНОЗНАВЧІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні пов'язана із життям в багатокультурному та багатонаціональному просторі та вимагає розвитку полікультурної, соціокультурної, країнознавчої, соціолінгвістичної та інших компетентностей у молодій людини. Вивчення країнознавчих текстів це величезна можливість показати учням те, що поєднує різні народи, й те, що показує самотність нації. Таким чином, основне завдання полікультурної компетентності це формування поваги до традицій іншої культури, звичаїв, історії країни; утвердження гуманістичної моралі та формування загальнолюдських цінностей, а також формування толерантного ставлення до культур та традицій інших народів. На основі оволодіння досягненнями

національної культури стимулювати в учнів прийняття та розуміння інших культур.

Структура змісту полікультурної освіти, що активно запроваджується в навчально-виховний процес, має такий вигляд: - розвиток соціокультурної ідентифікації молоді як умова розуміння і входження в полікультурне середовище; - опанування основними поняттями, що визначають розмаїття світу; - виховання позитивного ставлення до розмаїття культур; - формування вмінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння [1: 24].

Методологічною основою полікультурної освіти є філософські, культурологічні, етнологічні, соціологічні, історичні концепції та ідеї, зокрема проблему розвитку етносів та культур вивчали Ю. Бромвлей, В. Вавилин, Л. Гумільов, Г. Парсон, А. Тойбі; міжкультурні контакти у житті людини Н. Бердяєв, В. Біблер; культуровідповідність освіти, яка відповідає соціокультурній реальності та етнокультурним характеристикам особистості С. Гессен, В. Сластьонін [3: 158]. У вітчизняній педагогіці проблемі співіснування і взаємодії національних культур приділяли увагу Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Огієнко. Полікультурна компетентність є предметом дослідження західних (Д.Бенкс, А.Фернхем, П.Фрер та ін.), та вітчизняних (Р.Агадуллін, В.Кузьменко, Л.Гончаренко, Л.Воротняк, К.Юр'єва, Л.Голік та ін.) вчених.

Метою нашої статті є обґрунтування використання країнознавчих текстів на уроках іноземної мови для набуття полікультурної компетентності учнів старшої школи.

Багато вчених приділяють велику увагу поняттю полікультурності. Е. Бондаревська зазначає що поняття “полікультурність” означає створення різноманітних культурних середовищ, в яких буде відбуватися розвиток особистості, реалізація творчих можливостей людини. Дослідниця розглядає полікультурну компетентність як система якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної та іноземної країни. За допомогою створення на уроках різних культурних середовищ учні навчаються толерантно ставитися до представників інших культур, поважати їх мову та звичаї. Комунікативна компетентність передбачає вміння змінювати коло спілкування, розуміти те, що каже співбесідник й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах особистої взаємодії між людьми і є результатом досвіду спілкування. Саме тому важливо розвивати у дітей полікультурну компетентність.

Полікультурна освіта є важливим механізмом залучення молоді до різностороннього пізнання культури свого народу, формування уявлень про розмаїття інших культур у світі, навчання позитивного ставлення до культурних відмінностей, виховання в душі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування [2: 158]. Полікультурна освіта забезпечує психологічну готовність учнів до залучення до різноманітних сфер життєдіяльності, сприймання учнями особливості народу, його духовність,

світогляд, спосіб мислення. Завдяки полікультурній освіті в учнів формуються ціннісні положення щодо історико-культурного досвіду, характеризується здатність сприймати мову такою якою вона є, з національно-культурними особливостями. Полікультурна освіта включає не тільки вербальну мову, а й невербальну: повсякденна поведінка, жести, міміка.

Знати мову ще не достатньо для того аби спілкуватися з представниками іншої країни. На уроках іноземної мови учень дізнається про норми поведінки, які є універсальними для культури, правила етикету, що становлять зміст полікультурної компетентності. Як зазначає С. Тер-Мінасова, "кожен урок іноземної мови це перетин культур, практика міжкультурної комунікації, адже кожне слово відображає іноземну культуру: кожне слово обумовлене національною свідомістю уявлення про світ". Вивчення будь-якої іноземної мови передбачає не лише передачу лінгвістичних знань, умінь та навичок, а й знання про культуру народу, який є її носієм [4: 436].

Головним джерелом інформації полікультурної освіти це автентичні матеріали. Важливе значення у формуванні полікультурної компетентності учнів займають урізноманітнення уроків з іноземної мови матеріалами країнознавчої літератури. Прикладами автентичних матеріалів можуть бути тексти про історію, звичаї, традиції, свята, політичний устрій, визначні місця, видатні діячі мистецтва або культури. За допомогою таких текстів учні долають лексичні та граматичні помилки, формують прогностичні навички та вміння, а також розширюють свій кругозір, вчаться розуміти нові слова та вже відомі конструкції мови. Працювати з автентичними матеріалами можна як в класі так і в домашніх умовах, де діти можуть читати й аналізувати тексти самостійно. Саме тому важливе значення при вивченні іноземної мови мають культурно країнознавчі тексти. Для того щоб зробити на уроці середовище природного культурологічного мовлення, використовуються автентичні матеріали, такі як: літературні твори, образотворчі, музичні здобутки, предмети побутової дійсності: одяг народу, меблі, а також посуд [5: 164]. Зачасту до цього переліку потрапляють одноразові, повсякденні матеріали, наприклад: афіші, оголошення, анкети, проїзні квитки, вивіски, етикетки, меню, рахунки, карти, рекламні оголошення. Специфіка цих засобів полягає у тому, що вони забезпечують спілкування з реальними предметами побутового життя, створюють ситуації справжнього спілкування: учні ніби проживають всі події про які говорять, грають свої ролі, вирішують проблеми, наприклад такі як купівля білету, запланування екскурсій, говорять про майбутні професії, заповнюють анкети та вибирають меню [6: 27].

Таким чином, щоб досягти формування полікультурної компетентності, потрібно паралельно володіти знаннями про іншомовну культуру. Культурно-країнознавчі знання є важливим фактором взаєморозуміння під час міжкультурного спілкування. Одиницями вивчення мови є так звані факти дійсності, які властиві етнокультурній спільноті, а національно-культурна специфіка лексики виражається у позамовних реаліях, що належать до фонових знань носіїв мови та є характерними для певної культури. Таке культурно

значуще явище пояснюється із залученням знань з історії, міфології та фольклору. Процес вивчення мови нерозривно пов'язаний із засвоєнням культури відповідного народу, його традицій та духовних цінностей. Лінгвокультурне висвітлення мови означає вивчення іноземної мови у порівнянні з рідною.

Перспектива подальшого дослідження полягає у відборі та практичному застосуванні методів та іншомовних навчальних матеріалів, що формують полікультурну компетентність учнів старшої школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія / гол. ред. В.Г.Кремень. К.: «Педагогічна преса», 2004. № 3. С. 18-29.1, с. 24.
2. Финаева Т.С. Лингвострановедческое образование как фактор развития диалога культур // Проблемы модернизации современного образования: сб. науч. статей / под ред. А.Г. Файзуллиной. Набережные Челны, 2003. 158 с.
3. Голік Л.О. Полікультурна освіта в Україні / Клиненко Т.В., Красовицький М.Ю., Левченко Г.І. 2002. № 29/35 . С. 3–4.
4. Швець Т. Лінгвокраїнознавчий підхід до формування навичок невідповідного мовлення студентів вищих мовних закладів у процесі занять з домашнього читання // Теоретична і дидактична філологія. 2010. № 8. С. 433–440.
5. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.
6. Щербакова А. В. Створення полікультурного освітнього середовища як педагогічна умова формування полікультурної компетентності в учнів старшої школи // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. № 6 (59). 2013р. С.25–28.

Ю. В. Клімчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н. проф. Калініна Л. В.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У даний час [Державний стандарт базової середньої освіти](#) розроблений з урахуванням основних напрямків модернізації освіти, серед яких і посилення ролі іноземної мови для забезпечення успішної соціалізації учнів. Відповідно до системи освіти пред'являються нові вимоги. Сучасна освіта ініціює самостійність школярів як до засвоєння нових знань, так і до прояву творчого підходу до роботи. Більш того, нові форми діяльності в освіті рекомендовано співвідносити з культурними цінностями, з якими учні знайомляться в школі.

В Україні активно розвивається міжкультурне, професійне і особистісне спілкування з представниками зарубіжних країн, і в зв'язку з цим при вивченні

іноземної мови виникає необхідність не тільки вивчити лінгвістичні особливості, але і соціокультурну специфіку представників іншомовної культури. Таким чином, в даний час основна мета на уроках іноземної мови – досягнення комунікативної компетентності, що складається з мовної та лінгвосоціокультурної компетентності, остання з них базується на принципах співвивчення рідної і нерідної культури.

Вивченням проблеми розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в рамках вивчення іноземної мови займалися багато лінгвістів та методистів, з них: М. Нацюк, І. Бронетко, Л. Городецька, В. Сисоєв, К. Антипова, О. Вознюк, І. Бім, Р. Гуревич, С. Ніколаєва, В. Сафонова, В. Маслова, А. Гордєєва С. Тер-Мінасова, Н. Бориско та інші. Проте в даний час залишається багато питань методики формування і розвитку лінгвосоціокультурної компетентності на уроках англійської мови: які потрібні умови для формування лінгвокультурної компетентності; які методи і прийоми ефективні для її розвитку; який навчальний матеріал вибрати для уроку та ін.

Актуальність дослідження. Формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старших класів особливо актуально, тому що Державний стандарт базової середньої освіти та Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти диктують, що на сьогодні учень 10-11 класу стоїть перед вибором своєї майбутньої професії та повинен володіти іноземною мовою на рівні B1+ та B2, що дозволить йому успішно вирішувати своє подальше професійне спрямування.

Метою даної статті є спроба показати доцільність формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі дослідження ми звернулися до змісту поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» і визначили її місце в державних освітніх стандартах та дослідженнях відомих науковців. Так, в Державному стандарті базової середньої школи не йдеться конкретно про лінгвосоціокультурну компетентність, але вказано, що ключовими компетентностями, якими мають оволодіти школярі старших класів є інформаційно-комунікаційна компетентність, громадянські, соціальні компетентності та культурна компетентність. На жаль, лінгвосоціокультурна компетентність окремо не згадується, але її компоненти є частиною загальнокультурної та інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів [3].

За Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєвою та іншими українськими науковцями, лінгвосоціокультурна компетентність розуміється, здатність і готовність особистості до іншомовної міжкультурної мовної взаємодії. Ця компетентність має встановлювати взаєморозуміння комунікантів, незважаючи на їх особливості як представників різних культурно-мовних спільнот [10: 35].

У роботах Яна ван Ека (Jan van Ek) і Джона Трима (John Trim) окремо теж не згадується лінгвосоціокультурна компетентність але вченими вдало сформовано думку, що під соціокультурною компетентністю слід розуміти

одну зі складових комунікативної компетентності, яка, в свою чергу, розглядається як здатність адекватно взаємодіяти в повсякденних ситуаціях, встановлювати і підтримувати контакти за допомогою іноземної мови [11: 98].

Ми розділяємо думку Л.П. Костикової, що лінгвосоціокультурна компетентність – це готовність особистості до розуміння культури іншого народу, позитивного ставлення до неї, осмислення її реалій, моралі, цінностей та інших складових компонентів крізь призму власної культури, до функціонування в умовах іншого соціокультурного середовища з використанням іноземної мови в частковому або повному обсязі [6: 20].

Основні положення або елементи зазначеного лінгвосоціокультурного компетентнісного підходу є базовими практично для всіх існуючих сьогодні зарубіжних мовних шкіл. Сутність даного підходу полягає у вивченні мови через залучення до культурних особливостей країни (країн) носіїв конкретної мови. Підхід заснований на паралельному впливі, так як при вивченні культурних особливостей держав, в яких проживають носії вивчається, освоюється і мова культури народу [6; 10].

Ставлення до лінгвосоціокультурного підходу як до однієї з концептуальних основ формування іншомовної (в рамках даного дослідження – англomовної) комунікативної компетентності передбачає і зміну переліку вимог до структурних компонентів зазначеної компетентності, С.Ю Ніколаєва вказує, що лінгвосоціокультурна компетентність містить в собі три взаємопов'язаних компоненти: соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетенцію [10: 43].

Виходячи з розуміння лінгвосоціокультурної компетентності, під вивченням іноземної мови розуміємо оволодіння учнями не тільки лексикою, а й «засвоєння колосальної іншомовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаємодії, оскільки останнє неможливе без принципової тотожності основних відомостей комунікантів про навколишню дійсність».

Отже, ми розуміємо, що сутність лінгвосоціокультурної компетентності полягає «в ціннісному відношенні до загальнолюдської і національної культури, прагненні до діалогічного спілкування з іншими народами і культурами».

Наш невеликий досід роботи в школі показав, що формування лінгвосоціокультурної компетентності буде успішним, якщо учні будуть працювати з автентичними текстами різних стилів. Наше спостереження показує, що це стимулює учнів до розширення словника та поповнення знань про раїнознавчі реалії. Наша точка зору близька погляду Н. С. Грибової, на те, що автентичні тексти призначені для читання та аудіювання, сприймаються учнями з великим інтересом, підвищують мотивацію і забезпечують можливості для розширення знань про країну досліджуваної мови, впливають на духовний світ учнів, на розвиток особистості. У художньому тексті часто зустрічаються діалоги, де використовуються різні форми мовного узусу, формули ввічливості, фонова і безеквівалентная лексика. Все це, вважає автор,

розширює лінгвістичні і країнознавчі знання учнів, дозволяє їм краще зрозуміти специфіку та своєрідність іншої мови і культури [2].

Обговорення прочитаних творів художньої літератури може стати основою для автентичної взаємодії учнів в класі – для їх комунікації іноземною мовою. Чим більше соціально-культурний фон художнього твору схожий з повсякденним життям учнів, тим більше він зрозумілий і цікавий їм, як, наприклад, в творах, присвячених сучасним подіям. Таким чином, на думку Parkinson B. і Reid Thomas H. «читання літератури сприяє формуванню соціокультурної компетенції – культурного і емоційного взаєморозуміння (*emotional awareness*)» [12].

З метою дізнатися на скільки підручники рекомендовані Міністерством освіти і науки України для старших класів наповнені автентичними текстами та вправами ми проаналізували підручники для 11 класів таких авторів: [1; 4; 5; 7; 8; 9]

Результати дослідження представлені у вигляді таблиці:

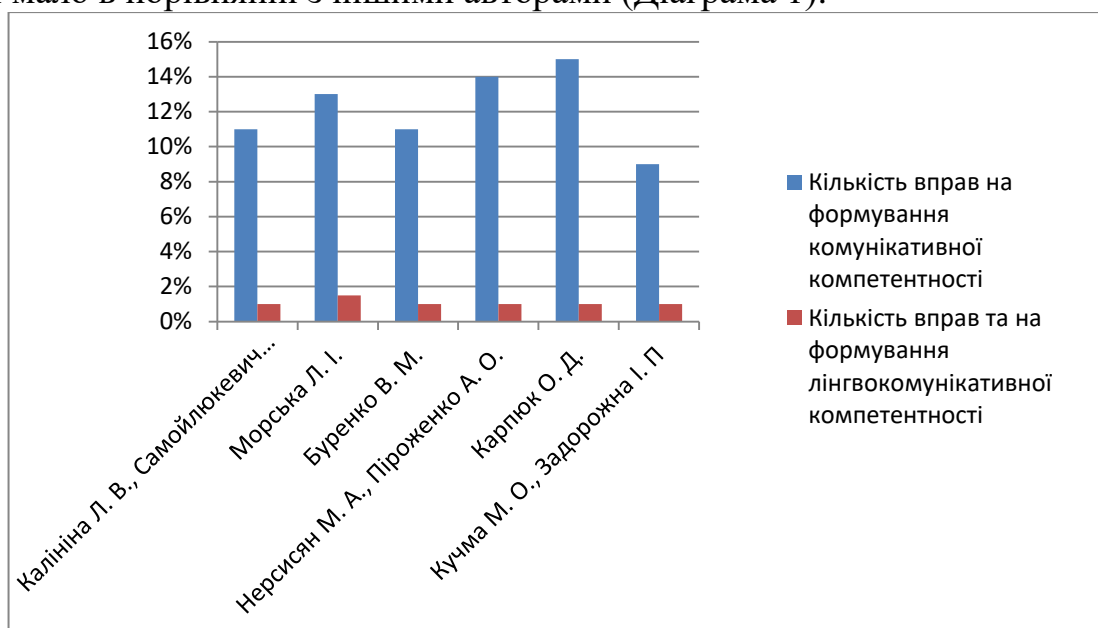
Таблиця 1.

Кількість автентичних вправ в підручниках для 11 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України

№	Автор	Назва	Кількість вправ на формування комунікативної компетентності	З них вправ та на формування лінгвокомунікативної компетентності
1	Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В.	«Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)»	34	2
2	Морська Л. І.	Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)»	46	4
3	Буренко В. М.	«Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)»	36	3
4	Нерсисян М. А., Піроженко А. О.	«Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)»	50	2
5	Карпюк О. Д.	«Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)»	52	1
6	Кучма М. О., Задорожна І. П.	«Англійська мова (7-й рік навчання, рівень стандарту)»	30	2

Як видно з таблиці, переважна більшість підручників містять в достатній кількості вправ формування комунікативної компетентності. Найбільше автентичних вправ містять підручники авторів Нерсисян М. А., Піроженко А. О. – 50 та Карпюк

О. Д. – 52. Підручник автора Буренко В. М. містить 36 вправ на формування комунікативної компетентності. В підручнику Кучма М. О., Задорожна І. П їх доволі мало в порівнянні з іншими авторами (Діаграма 1).



На діаграмі показано відсоток вправ спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів старших класів та відсоток вправ на формування лінгвокомунікативної компетентності. Показано їх співвідношення до всієї кількості вправ, що є в підручниках. Як видно з діаграми, кількість вправ на формування лінгвокомунікативної компетентності доволі мізерна.

Висновки. Володіння іноземною мовою неможливе без розвитку лінгвосоціокультурної компетентності як найважливішого компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Існує безліч засобів формування і вдосконалення лінгвосоціокультурної компетенції, які характеризуються автентичністю, «сучасністю» та актуальністю, змістовністю і доступністю для розуміння учнів. Одним з таких засобів є твори масової культури.

Наш досвід роботи, спостереження за навчальним процесом та аналіз підручників з англійської мови для 11 класу рекомендованих МОН, показали, що не дивлячись на те що освітня програма вимагає формування лінгвосоціокультурної компетентності, що учні старших класів мають володіти іноземною мовою на рівні B1+ та B2, підручники, нажаль, не мають достатньої кількості автентичного матеріалу. Тому вважаємо дану тему актуальною та такою, що вимагає належного вирішення проблеми.

Список використаних джерел та літератури

1. Буренко В. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2019. 208 с.
2. Грибова Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) "лечебное дело" (часть автореферата). URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniyasotsiokulturnoi-kompetentsii-studentov-napravleniya-podgotovkispetsi#ixzz49yKxx7oR> (дата звернення: 22.10.2020).

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2004 р. № 24 // Упр. школою. - 2004. - № 4 (52). - 31 с.
4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2019. 208 с.
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
6. Костикова Л. П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза. автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Рязань, 2011. с.20-23
7. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова (7-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Богдан, 2019. 208 с.
8. Морська Л. І. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
9. Нерсисян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Перун, 2019. 192 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
11. Ek van J., Trim J. L. M. Threshold 1990. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. 205 p.
12. Parkinson B., Reid Thomas H. Teaching literature in a Second Language. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

Г. Ю. Ковальковська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Папіжук В. О.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Дистанційне навчання стало несподіваним викликом для всіх учасників освітнього процесу, як для учнів та вчителів, так і для самих батьків. Правильно організоване якісне навчання з використанням цифрових технологій, мотивація вчителів та учнів, вирішення технічних проблем та опанування нових педагогічних підходів - такі задачі виявилися не з легких для всієї України.

Стрімкий розвиток основних напрямів сучасної педагогічної освіти в Україні, зумовлює удосконалення підходів і до вивчення іноземних мов. Однією з найважливіших форм діяльності школярів під час вивчення англійської мови є самостійна робота, яка спрямовує розвиток та вдосконалення фонетичної, лексичної та граматичної компетентності учнів старших класів. Працівники закладів освіти розуміють, що традиційна модель викладання не працює належним чином, оскільки учні нового цифрового покоління часто незацікавлені та пасивні у процесі навчання. Таким чином, провідною

проблемою сьогодення вважається ефективне методичне забезпечення самостійної роботи та педагогічний супровід для досягнення поставленої мети у вивченні іноземної мови. Тому пошук таких технологій навчання і методик, які б могли відповідати світовим та вітчизняним стандартам освіти та забезпечували б належний рівень підготовки майбутніх поколінь нині на чвсі. Одним з таких видів діяльності і є технологія «перевернутого класу», яка в іноземній педагогічній літературі зустрічається під назвою “flipped classroom” [6].

Вітчизняні та зарубіжні наукові дослідники цієї педагогічної технології зазначають, що поєднання традиційної та дистанційної моделі навчання може давати більш результативний ефект під час вивчення іноземної мови, ніж окреме їх застосування. Тобто симбіоз традиційних технологій навчання з інформаційно-комунікаційними, мережевими, інтерактивними та дистанційними технологіями на етапі стрімкого науково та технологічного прогресу стає все більшою необхідністю. Інша назва такої форми засвоєння матеріалу - «змішане навчання» (англ. Blended Learning) [7].

Blended Learning – термін, що походить від англійського дієслова «to blend», яке в перекладі означає «змішуватися», «сполучатися», «комбінувати», «стиратися». Так, Н. В. Рашевська його називає змішаним навчанням [1: 89], Є. М. Смирнова-Трибульська – гібридним, Б. І. Шуневич – комбінованим [2: 199], Б. Колліс та Дж. Мунен – гнучким [5].

Дана технологія вважається перспективною, тому не дивно, що вона викликала інтерес багатьох іноземних науковців, які висвітили результати досліджень в своїх працях. Серед них можна виділити таких авторів, як С. Бейкер (Baker Celia), Бергманн Дж. (Bergmann J.), Самс А. (Sams A.), Берретт Д. (Berrett D.), Дрісколл Т. (Driscoll Tom), Горман М. (Gorman M.), Грин Г. (Green G.), Маршалл Г.В. (Marshall H. W.) та інші.

Провідним завданням для сучасної вітчизняної педагогічної науки є вивчення питань, які пов’язані із розробкою нових форм, методів та підходів до навчання іноземних мов у школі, зокрема у старших класах.

Метою статті є аналіз та узагальнення методики навчання іноземної мови учнів старшої школи за допомогою технології «перевернутого класу» в умовах дистанційної форми навчання.

В умовах карантинних обмежень та вимушеного переведення освітнього процесу в дистанційну форму, використання технології «перевернутого класу» дозволяє ефективно організувати навчальний процес та роботу як викладачів, так і учнів. Для навчання не потрібне додаткове обладнання чи методичне забезпечення, все може здійснюватися наявними в школі комп’ютерами та, як мінімум, звичайними смартфонами учнів, які здатні здійснювати всі необхідні операції (перегляд відео, прослуховування аудіо файлів, робота з онлайн-тестами та інтерактивними завданнями).

На першому етапі «перевернутого» навчання (англ. Flipped Learning) учням задається домашнє завдання, яке вони виконують за допомогою наявних пристроїв (комп’ютера, ноутбука, планшета чи смартфона). Це може бути

перегляд і опрацювання якоїсь текстової інформації, робота з відео фрагментами, прослуховування діалогів та монологів, робота в навчальних онлайн середовищах. Після цього в класі обговорюється вивчений вдома матеріал, аналізуються нові терміни та поняття, пояснюються незнайомі слова, учні обмінюються думками та ідеями з тієї теми, яку вивчають, головне завдання вчителя – скерувати учнів та навчити їх застосовувати знання на практиці.

Проведення уроків з використанням технології “flipped classroom” дозволяє здійснювати диференційований підхід до навчання учнів, адже кожному з них потрібна різна кількість часу для засвоєння певного обсягу матеріалу. Такий підхід розвиває самостійність та ініціативність учнів, вони навчаються планувати та організовувати власне навчання та мають більше часу для обговорення та аналізу проблем, висловлення власного погляду щодо навчального матеріалу. Крім того, всі матеріали завжди доступні онлайн і кожен учень може в будь-який час звернутися для них з метою повторення чи узагальнення матеріалу, також він може з легкістю віднайти та наздогнати пропущений матеріал. Саме такий вид навчання заохочує старшокласників до більш ефективного вивчення іноземної мови та ділитися власним досвідом процесу вивчення.

Американські дослідниці Б. Уалвурд і В. Андерсон вважають, що суть технології «перевернутого класу» [3] полягає в тому, що учні до заняття ознайомлюються з новим матеріалом, після чого під час самого заняття здійснюється аналіз та синтез нової отриманої інформації, вирішуються та обговорюються проблемні ситуації, учні висловлюють власні думки та погляди на певне питання, таким чином здійснюється зворотній зв'язок.

Директор з питань освіти Майкл Хорн в Clayton Christensen Institute наголошує на тому, що основною метою змішаного навчання є удосконалення мовної та мовленнєвої компетентностей, підвищення власного рівня знань іноземної мови шляхом виконання мовних розминок – тренувальних вправ. Вчитель в даному процесі виступає ментором, який допомагає учням здобути знання, скеровує їх та навчає ефективним методам роботи з інформацією. Також він заохочує дітей до роботи в групах, обговорень, дискусій, учні навчаються відстоювати власну думку та прислухатися до думки інших, вміти йти на компроміс [4].

Проаналізувавши наукову педагогічну літературу з даної теми, можна зробити висновок, що технологія «перевернутого» класу на уроках іноземної мови в старших класах дозволяє змінити навчальний підхід від пасивного до активного сприйняття, виділити більше часу для групової взаємодії та комунікації учнів, розвиває в них самостійність та пробуджує бажання здобувати та закріплювати отримані знання, що є необхідною умовою формування мовної та мовленнєвої компетентності учнів.

Важливим аспектом подальшої роботи у даному напрямі є аналіз методики застосування моделі «перевернутого» класу і уникнення потенційних помилок у навчанні іноземних мов учнів старших класів.

Список використаних джерел

1. Рашевська Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. 2010. №191. С. 89–96.
2. Коваль М. В. Електронне дистанційне і комбіноване навчання у львівських вищих освітніх закладах / Мирослав Коваль, Богдан Шуневич // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2006. № 1. С.199–203.
3. Walvoord B. E. Effective grading: A tool for learning and assessment / Walvoord B. E., Anderson V. San Francisco : Jossey-Bass, 1998. 272 p.
4. Horn M. What education can learn from Kung Fu [Електронний ресурс] / Michael B. Horn // Clayton Christensen Institute. 2013. Режим доступу до ресурсу: <http://www.christenseninstitute.org/whateducation-can-learn-from-kung-fu/>.
5. Collis B. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations / Betty Collis, Jef Moonen. London : Kogan Page Limited, 2001. 231 p.
6. Brame C. Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
7. Bergmann J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day / Jonathan Bergmann, Aaron Sams. International Society for Technology in Education, 2012. 120 p.

Я. О. Кондратенко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ЧИТАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Школа є одним із тих самих місць, де дитина й починає еволюцію своїх знань: письма, говоріння, сприйняття та читання. Процес навчання ніколи не був стабільним, так як іноді світ диктує нам свої умови. Саме зараз, під час пандемії, виникла потреба в прискореному темпі ознайомитися з програмами та пристосуватися до навчання онлайн. Звісно, комп'ютер не замінить людину, але припиняти навчання теж не вихід.

Актуальність цієї проблеми бере свій початок зі спроб використання мультимедійних засобів на уроках, а саме: смарт-дошок, телевізорів, ноутбуків та планшетів. Час не стоїть на місці й діти, які пристосовані до нанотехнологій майже з дитинства, прагнуть вчитися за новими методами, а не так, як вчилися їх батьки. На даному етапі, коли світ захопила пандемія Covid – 19 та суспільство живе на межі карантинів і «лок-даунів», багато фірм переводять своїх працівників на віддалену роботу, а навчальні заклади переходять на дистанційну форму навчання. Виникає нагальна потреба у використанні нових онлайн ресурсів, які до того носили лише допоміжний характер навчання. Саме тому створюється безліч цікавих та нестандартних освітніх платформ, які

полегшують та поліпшують процес вивчення та засвоєння матеріалу учнями будь-якої вікової категорії.

Дане питання вивчалось такими вітчизняними та зарубіжними вченими як: І. В. Роберт, А. В. Хуторський, Ю. І. Машбіц, К. Колос, А. Андрєєв, В. Ващенко, Ф. Бодендорф, Ж. Кеттунен [1; 2].

І. В. Роберт у своїй праці «Теорія і методика інформатизації освіти» чітко пояснює процес та можливості дистанційного навчання, а саме описує це як взаємодію трьох учасників на онлайн-уроці: викладача, студента та інформації з того чи іншого електронного ресурсу.

Метою даної статті є розгляд питання, як за допомогою освітніх платформ на уроках іноземної мови можна покращити вміння різних видів читання учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Такий предмет як методика викладання англійської мови включає в себе багатофункціональність з боку вчителя, тому що він має підлаштуватися під будь-які задані йому умови навчання іноземних мов. Одна з них – це вміння користуватися комп'ютером, соціальними мережами та освітніми платформами у зв'язку з пандемією та дистанційним навчанням. Для того, щоб подати доступний та логічно-побудований матеріал, навчити використанню тих чи інших платформ, спочатку вчитель має сам в цьому всьому розібратися. Проте, головною проблемою є час, а точніше його відсутність, для того щоб виділити час і детально розібратися в усіх можливостях та нюансах безлічі освітніх платформ, які «гуляють» теренами інтернету. Саме тому в умовах дистанційного навчання вчителі шукають найоптимальніші варіанти, щоб пояснити функції обраних ними платформ та завантажити туди інформацію та завдання для виконання, необхідну саме їм.

Розглянемо детально топ-3 освітні платформи та їх функції:

1. Edmodo [5].

Ця платформа розрахована на вчителя та учнів. Для початку потрібно зареєструватися та вказати, хто Ви: вчитель чи учень. В залежності від цього вчитель створює свій віртуальний клас, дає код доступу учням, через який вони долучаються до свого онлайн-кабінету. В цій програмі викладач може розміщувати посилання на певний навчальний онлайн-ресурс, документ Microsoft Word та створювати опитування на перевірку знань. Учень, пройшовши тестування, може одразу побачити тільки свою оцінку, правильні відповіді та помилки. Така платформа є зручною для читання текстів та виконання завдань до них через опитування.

2. Padlet [6].

Так само, як і Edmodo, ця платформа є англійською мовою, дозволяє працювати в ній багатьом учасникам. Перед використанням потрібна реєстрація, яка є безкоштовною. Легка у використанні: досить зручно прикріплюються файли, посилання, фото, відео, документи, тексти і навіть музика. Так можна не тільки прочитати, але й одночасно прослухати текст та виконати завдання до нього.

3. Squigl [7].

Численні дослідження показують, що використання зображень набагато ефективніше, ніж просто використання тексту. Крім того, анімовані зображення привертають увагу учнів та збільшують їх бажання вивчати мову та читати. Ця платформа використовує штучний інтелект, щоб пов'язати анімовані зображення зі своєї бібліотеки з ключовими словами з Вашого тексту.

Критерії відбору програм є такі:

- 1) Доступність та зручність у використанні для обох сторін;
- 2) Швидка та безкоштовна реєстрація;
- 3) Можливість прикріпити та завантажити на свій смартфон інформацію;
- 4) Оцінювання одразу на освітній платформі;

Як відомо, одним із основних чотирьох компонентів вмінь та навичок англійської мови є читання, тому що важливо не просто чути та вміти відповісти, але й написати та прочитати певний текст чи повідомлення. В умовах дистанційного навчання розвиток такої компетентності стає викликом як для вчителів, так і для учнів, так як комп'ютер недосконало передає всі вимовлені звуки.

У вік технологічного прогресу майже кожен не може обійтися без спілкування в соціальних мережах. Прикладом свідчать літні люди, які доклали зусиль та навчилися користуватися такими програмами, як Skype та Viber за допомогою книг, своїх дітей чи онуків. Сучасна молодь полюбляє спілкуватися в таких програмах, як Telegram, Instagram, Whats App, Line. Чому б вчителям не спробувати говорити зі своїми учнями їх мовою? Для обох сторін це буде цікавий, але водночас корисний виклик, тому що тоді зникнуть мовні бар'єри та з'явиться інтерес до вивчення мови та читання. Тим паче, що робить людина в соціальній мережі? Правильно, читає. Такий вид спілкування стане новим і цікавим для учнів, хоча і несе в собі ряд ризиків, як: погіршення зору, втрата уваги та сконцентрованості, залежність від соціальних мереж.

Отже, спираючись на поради однієї з вчителів міста Суми – Вікторії Ломаки [3], ми дізналися цікаві факти, які допоможуть привити любов до читання учнів основної школи. Цей вчитель радить використовувати таку соціальну мережу як Telegram. По-перше, всі матеріали зберігаються та не видаляються, навіть, якщо вони стерлися з пам'яті телефону когось із класу. По-друге, після прочитання тексту вчитель може зробити анонімне опитування для всього класу й тільки він бачить відповіді своїх учнів і ніхто інший. Це допомагає уникнути насмішок та конфліктів, дає можливість побачити правильний варіант відповіді та проаналізувати свої помилки. По-третє, соціальна мережа Telegram має таку функцію як бути підписаним на певні канали. Вчитель може знайти та дати посилання або створити відповідний канал, куди буде надсилати певні тексти для прочитання.

Наведемо приклад такого тексту з каналу Telegram «Англійська в словах»:

«Шерлок Холмс gloomily сидів by the fireplace и приводив into order his картотеку, а I, сівши opposite him, так занурився into the reading of excellent морських stories Кларка Рассела, що мені started здаватися, as if this storm застиг me в ocean, а the sound of the rain — ні що other, як шум of sea waves. Моя wife

гостювала в aunt, і я for a few days розташувався in our old квартирі on Бейкер-стріт. Зайшов young man років twenty-two, охайно dressed, з some витонченістю in manners. Парасолька, from which сильно текла water, і сяючий від moisture довгий непромокаючий coat свідчили about непогоду» [4].

Такий канал дає змогу не просто читати текст, а ще й думати двома мовами одночасно, постійно повторювати слова або поповнювати свій словниковий запас.

На цьому застосування соціальних мереж не обмежується. Звертаючись за допомогою до освітніх платформ для вивчення англійської мови, можна виокремити такі програми, як: Leveworksheets [3], Edmodo, Quizlet, Memrise, Squigl та Padlet. Застосовуючи покрокову інструкцію до Leveworksheets, там можна створювати інтерактивні завдання до текстів, де учні їх можуть виконати навіть без реєстрації і надіслати вчителю свої відповіді в його кабінет, де система одразу оцінює їх за 10-бальною системою. Щодо застосування інших програм, там потрібна реєстрація, але при цьому завдяки хоча б одній з них можна спокійно вводити туди тексти або скидати його у форматі документ Microsoft Word та робити опитування, створювати картки з синонімами до слів, які потрібно знайти в тексті та вивчити.

Отже, тепер стає зрозуміло, що безвихідних ситуацій не буває. Але, лишається ще одна проблема: що робити тим учням, в яких погіршений зір? Комп'ютер та телефон можуть бути причинами, які зроблять таким дітям ще гірше. Що ж, читати мають вміти всі без винятку, тому можу запропонувати такі оптимальні варіанти, як:

1) Надсилати текст для прочитання в форматі документ Microsoft Word або в одну з освітніх платформ зі збільшеним шрифтом. Це буде зручно для учнів з погіршеним зором та запорука для тих, хто має хороший зір;

2) При наявній можливості просити таких учнів друкувати собі тексти. Якщо ж такої можливості немає, спробувати себе в ролі диктора та записувати й надсилати аудіосупровід до тексту, що буде розвивати не тільки читання, але й сприйняття мови на слух;

Висновки. Отже, ми з'ясували, які є шляхи подолання такої проблеми, як навчання читання в умовах дистанційного навчання через використання освітніх платформ плюс соціальних мереж, розглянули та вирішили проблеми, які можуть виникнути з боку вчителя та учнів. Крім того, спираючись на власний досвід дистанційного навчання, можна сказати, що навчити учнів основної школи видам читання онлайн було не надто важко та досить цікаво, тому все можливо.

Список використаної літератури

- 1) Електронний ресурс: вчені - https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/74165/3/Gulak_bac_rob_pdf.pdf;jsessionid=52CB15C97E264709BF49741D91C18767.
- 2) Електронний ресурс: вчені - <http://eprints.zu.edu.ua/25764/1/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%D0%9E..pdf>;

- 3) Електронний ресурс: поради вчителя - <https://nus.org.ua/articles/den-x-nastav-6-porad-vid-uchytelky-yak-nalagodyty-dystantsijne-navchannya-z-anglijskoyi-movy/>;
- 4) Електронний ресурс: Телеграм-канал «Английский в словах». <https://t.me/engslov>.
- 5) Електронний ресурс: Edmodo: <https://new.edmodo.com/>;
- 6) Електронний ресурс: Padlet: <https://uk.padlet.com/>;
- 7) Електронний ресурс: Squigl: <https://squiglit.com/what-is-squigl/>.

А. О. Кравченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Свириденко І. М.

ФРАЗЕОЛОГІЗМ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ: СУЧАСНІ ДЕФІНІЦІЇ

У статті здійснено аналіз наявних дефініцій фразеологізмів з соматичним компонентом на матеріалі теоретико-мовознавчого дискурсу. Зокрема, досліджено утворення фразеологічних одиниць з соматичним компонентом та описано їх місце у мовній картині світу.

Ключові слова: *мовна картина світу, соматизм, тілесність, фразеологізм.*

Постановка проблеми. Саме визначення людиною свого місця в навколишньому світі безпосередньо через органи чуття та частини власного тіла свого, а також усвідомлення себе як особистості стало однією із причин постійної уваги до соматизмів. Тому й не дивно, що семантична лексика будь-якої мови представляє універсальну лексичну групу та є найпоширенішим об'єктом дослідження у лінгвістичній сфері.

Незважаючи на значну кількість досліджень у лінгвістиці, які присвячені дослідженню соматичних одиниць у різних мовах, термін *соматизм* так і не отримав однозначного визначення, а від так фразеологізм із соматичним компонентом.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень свідчить, що все частіше особливого значення набуває дослідження мовної картини світу через призму фразеологічних одиниць саме з соматичним компонентом.

Найперше, термін *соматичний* був ужитий Ф. Вакком у процесі дослідження фразеологічної лексики естонської мови, до складу якої входили назви частин людського тіла, які й були названі соматичними. Вчений вважає, що саме фразеологізми з соматичним компонентом є одним з найдавніших прошарків фразеології та утворюють найбільш вживану частину фразеологізмів естонської мови [4]. І вже з другої половини ХХ ст. *соматичний* активно використовується у дослідженнях слів, які відображають у своїй семантиці все те, що відноситься до сфери тілесності [3: 14].

Варто також звернути увагу на те, що дослідник Ф. Вакк відносить до соматизмів і стійкі словосполучення, які були утворенні за допомогою жестів та

міміки, тому що такі словосполучення безпосередньо пов'язані з частинами тіла [4]. У свою чергу, інші дослідники у сфері лінгвістики до соматичних фразеологізмів відносять лише назви частин тіла, відкидаючи при цьому жестові та мімічні слова та словосполучення. Іноді мімічні та жестові фразеологічні одиниці передають метонімічні та метафоричні значення [3: 14]. Цікавим також є те, що німецькі дослідники також трактують термін *соматизм* по-різному. Х. Бургер наголошує, що усі фразеологізми, у складі яких є слово, що позначає частину тіла, підпадають під позначення «соматизм» [1].

Метою статті є дослідження існуючих дефініції фразеологізму із соматичним компонентом, аналіз шляхів його утворення та опис місця досліджуваних одиниць у німецькій мові.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожний аспект фразеологічного надбання німецької мови заслуговує уваги. Проте, на нашу думку, найбільш цікавими для дослідження є соматичні фразеологізми.

В утворенні фразеологічних одиниць в основі лежить людський фактор, оскільки більшість фразеологізмів пов'язані з людиною, з різними сферами її діяльності. Використання фразеологічних одиниць, які включають у свій склад назви частин тіла, найбільш точно передають думки та почуття людей [3: 15].

Отже, не дивно, що все частіше особливого значення набуває дослідження мовної картини через призму фразеологічних одиниць, серед яких чільне місце займають фразеологічні одиниці з соматичним компонентом.

Фразеологізми з соматичним компонентом – це фразеологізми, провідним компонентом яких є слово, що позначає не лише фізичні форми організму людини (*Fuß, Hand, Auge usw.*), але й також елементи внутрішніх систем людини (*Gehirn, Blut usw.*) [2]. Саме такі фразеологізми є найбільш вживаними, але вони не є сталими, а виникають стихійно в різний період часу та в різних умовах в наслідок особистісних спостережень людиною частин свого тіла [3: 15].

На думку Н. А. Красовського, соматичні компоненти фразеологізмів мають символічне значення «індикатора стану». Він виділяє п'ять груп соматичних фразеологізмів, які вміщують наступні символічні значення:

1. голова (*Kopf*) – «центр контролю за розумними думками, індикатор внутрішніх якостей»: світла голова, золота голова, вітряна голова;
2. серце (*Herz*) – «індикатор почуттів-станів»: гаряче серце, золоте серце, кам'яне серце;
3. рука (*Hand*) – «міра досвіду, майстерності»: золоті руки;
4. язик (*Zunge*), око (*Auge*), горло (*Hals*) – «індикатор внутрішніх якостей»: довгий язик; заздрісні очі, ненаситне горло [3: 16].

Фразеологізми відіграють провідну роль у формуванні мовної картини світу. Вони є безпосередньою її частиною, адже в мовній картині світу відображається те, як людина бачить світ, що її оточує, своє місце в ньому, наприклад: *im **Schweisse** seines **Angesichts*** – у *nomi* чола; *das **Herz** auf der **Zunge*** – душа навстіж; *Musik im **Blut** haben* – мати музикальний талант; *der **Zahn** der Zeit* – руйнівна дія часу; *jmdm. sein **Herz** öffnen* – відкрити комусь серце; *alle*

Hände voll zu tun haben – мати роботи непочатий край; *nicht ganz richtig im Kopf sein* – бути несповна розуму; *ein Kind unter dem Herzen tragen* – носити дитину під серцем; *jmdm. eins auf die Nase geben* – збити пуху з кого-небудь; *mit der Muttermilch einsaugen* – увібрати в себе з молоком матері; *mit leeren Händen zurückkommen / dastehen* – повернутися з пустими руками/ повернутися ні з чим; *von Mund zu Mund sehen* – з вуст у вуста; *eine trockene Gurgel haben* – в горлі пересохло; *sich den Bauch vollschlagen* – набивати шлунок, тощо [6: 216].

Саме соматизмам відводиться роль сконцентровувати у собі численний досвід нації та розуміння навколишнього світу безпосередньо через власну особистість. Спільним для мовної та фразеологічної картини світу є універсальність, історизм, ціннісний характер. Характеристиками фразеологічної картини світу є також експресивність, оскільки її одиниці здатні здійснювати вплив на адресата [5].

Висновки. Отже, фразеологізми відіграють ключову роль у розвитку культурно-національної свідомості народу, формують особливості національного бачення світу. Вони збагачують наше мовлення лексично та синтаксично, а також є особливістю мови, через яку транслюється культура того чи іншого народу. Фразеологічні сполучення з соматичним компонентом є найрозповсюдженішими та загальновживаними, хоча одночасно також нестійкими та змінними. Їхнім провідним компонентом є слово, що позначає фізичні форми організму людини та елементи внутрішніх систем.

Список використаних джерел та літератури

1. Burger H. Idiom and Metaphor: Their Relation in Theory and Text // Phraseology and Paremiology/ [ed. P. Ďurčo]. Bratislava, 1998. P. 30-36.
2. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : монография / Н. Ф. Алефиренко. М. : ООО Изд-во "Элпис", 2008. 271 с.
3. Боровик Ю. В. Соматична неофразема у фокусі когнітивно-дискурсивної парадигми (на матеріалі німецької мови). Житомир, 2018.
4. Вакк Ф. Фразеологизмы-соматизмы в эстонском языке. Таллин: Валгус, 1968.
5. Міхаєла Садовой, Василь Бялик Фразеологічна картина світу vs. Мовна картина світу в сучасній лінгвістиці. Чернівці.
6. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Nzs_2019_175_26%20(2).pdf.
7. Тараба І. О. Концептуалізація соматичного коду культури в німецьких фразеологізмах. Житомир, 2013.

П. О. Кузьменко

Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.

СПОСОБИ ТА МЕТА ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОСТІ В МЕДІАТЕКСТІ

У статті розглянуто поняття емоційності, емоційної лексики в медіа тексті її зв'язок з журналістикою, проаналізовано передачу емоційності в медіатексті на прикладі аналізу статей з популярних американських періодичних видань: The Washington Post та Los Angeles Times. Запропоновано використовувати статтю при подальшому вивченні даної теми.

Ключові слова: емоційність, експресивність, медіатекст, репортаж.

Практична цінність статті полягає в можливості подальшого розвитку досліджень в сфері медіа тексту та мовних засобів, які виражають емоційність.

Постановка завдання. Стаття має на меті дослідити використання експресивної лексики в медійних текстах; навести та проаналізувати приклади застосування засобів вираження емоційності в газетній статті; зробити висновки щодо подальших досліджень в цьому напрямку.

Вступ. Для автора важливо донести інформацію точно та інформативно і при цьому зберегти певне емоційне забарвлення. Категорія емоційності допомагає сприйняттю світу і дійсності через призму індивідуального відображення реальності. Застосування емоційних конструкцій важливий спосіб залучення читача та передачі думки. Вивченню засобів експресивності присвячено чимало праць, а сама тема ще довго залишатиметься актуальною.

Важливість донесення інформації до читача неможливо переоцінити, особливо в сьогоденних реаліях. Сьогодні зі стрімким розвитком інформаційних технологій не рідко можна стикнутись з маніпулятивними прийомами. Використання емоційно забарвленої лексики. Вона може як підкреслити важливість інформації так і внести занадто оцінне бачення ситуації. Проблему медійного тексту як продукту медійної діяльності вивчало багато науковців: В. Здоровеги, А. Мамалиги, О. Пономарева, Б. Потятиника, В. Різуна, К. Серажим, Н.М. Коваленко, В.І. Павлика, Ф.Г. Аблякімова, Т.Г. Добросклонської, Я.Н. Засурського, М.Е. Конурбаєва, Г.С. Мельника, Б.Я. Мисонжнікова, І.В. Рогозіної, Г.Я. Солганика, А.В. Федорова, Н.В. Чичеріної та ін. [11].

Мета. Розглянути вплив та зробити висновки щодо доцільності використання емоційних конструкцій в медіатексті.

Виклад основного матеріалу. Майже кожного дня ми стикаємось з публіцистичними текстами: статтями, новинами, репортажами тощо. Журналістика постає як форма громадської та літературної діяльності, яка передбачає збір, аналіз та публікацію інформацію з використанням засобів масової інформації [10]. Журналістика також включає періодичні видання і електронні джерела інформації. З іншого боку журналістика — це наукова дисципліна, яка вивчає систему художніх, культурологічних, історичних, соціологічних та інших дисциплін, що охоплює повний цикл створення і управління практичною журналістикою в суспільстві, її впливу на зміни суспільних процесів [6].

Виділення та відокремлення категорій емоційності та експресивності має суттєве значення при дослідженні публіцистичних текстів. Оцінне значення виражається прагматичною функцією мови. Ми не завжди лише називаємо

щось, але й даємо оцінку всьому, що нас оточує: явищам, предметам тощо. Використання емоцій та почуттів, може мати на меті вплив на адресата, читача [11].

Медіалінгвістичні технології передбачають інтеграцію існуючих методів та забезпечення комплексного підходу до вивчення медіа текстів. Трансформація медіаструктури та інтеграційні процеси призводять до фундаментальних змін в моделях побудови журналістських текстів. Термін медійний текст, або медіатекст вперше виник в 20 столітті. Такий текст являє собою усний чи писемний твір масовоінформаційної діяльності та масової комунікації [4].

Новинний репортаж постає як один з головних елементів журналістики. Аналізуючи історію журналістики, можна дійти висновку про те, що жанр репортажу постійно вдосконалюється та розвивається [10]. Художні тексти тяжіють до насичено емоційного забарвлення, наукові тексти навпроти мають якнайточніше передавати зміст, публіцистичний же стиль передбачає точність, об'єктивність висвітлення подій при цьому включаючи емоційність [10].

Емоційність передається, як правило, наступними мовними засобами: вигуками, словами, які називають емоції та асоціюються з ними, інтонацією та особливими синтаксичними структурами (повтор, еліipsis, інверсія тощо) [14].

На синтаксичному рівні ми можемо сприймати експресивність як певну властивість мовних засобів важливість якої полягає в збільшенні прагматичного потенціалу висловлювання, при цьому активно впливаючи на адресата. Це призводить до активізації його уяви, викликаючи пізнавальну та емоційну реакцію [1].

Широкий вибір мовних засобів вираження експресивності допомагає реалізувати функцію впливу у публіцистиці. Часто ця функція виконується за рахунок синтаксичних експресивних засобів: порядок слів, синтаксичний паралелізм, градація та антитеза, які важливі в першу чергу для опанування ораторського мистецтва та відносяться також до засобів риторики.

Емфаза – це виділення певного елементу з тексту, думки, шляхом використання інтонації, порядку слів у реченні, особливих граматичних структур та лексики [2].

Для аналізу було обрано статті двох відомих американських видань: The Washington Post та Los Angeles Times. В статтях розглядаються актуальні сьогодні як для США так і для світу теми: криза спричинена світовою епідемією, суперництво двох кандидатів на пост наступного президента США та проблема нелегальних мігрантів. Саме в статтях присвячених найбільш гостросоціальним проблемам нерідко просліджується емоційність, оцінність та маніпулятивність [4].

Стаття видання The Washington Post за 3 вересня 2020 року під назвою Biden Blames School Closures on Trump's Management розповідає про протистояння кандидатів на пост президента США Джо Байдена та Дональда Трампа, на тлі розбіжностей думок щодо того чи може бути відновленим навчання після затяжної перерви. В прямій мові Джо Байдена *"Let me be clear"* (я говоритиму

відверто) простежується емпатичний наголос, мовець наголошує, що на відміну від опонента він щирий зі своєю аудиторією.

*“If President Trump and his administration **had done** their jobs early on in this crisis, American schools **would be open**. And they’d be **Open** safely”*. Граматична конструкція *if...had done* (якби було виконано) — умовне речення, яке виражає сильний докір. В тексті використовується повтор фрази *would be open* (відкрилися б), яка виражає докір. Повторення — виразний засіб, що використовується мовцем в стані емоційної напруги, стресу. Виражається в повторенні смислових слів [1] Слово *Open* написано з великої літери, що однозначно закладає емоційний зміст в сказане та акцентує увагу на втраченій можливості.

В наступному реченні президент Трамп критикує позицію Джо Байдена *“The Dems think it would be **bad** for them politically if U.S. schools open before the November Election, but is important for the children & families,” he wrote “**May cut off funding if not open!**”* Президент скорочує назву партії опонентів називаючи її *the dems* (демократи). Використовує прикметник *bad* (погано), чим з самого початку промови закладає негативне емоційне забарвлення. Він також доволі емоційно зауважує, намагається певною мірою застерегти, залякати опонентів та аудиторію, що виражається завдяки непрямому порядку слів та знаку оклику *“May cut off funding if not open!”* (*“Якщо школи не відкриють, їм зменшать фінансування!”*).

На що Джо Байден відповідає рядом емоційних риторичних запитань, наголошуючи відстороненність президента від нагальних питань. *“Mr.President, where are you?, Biden asked, looking into the camera. “Where are you? Why aren’t you working on this?”*

У статті видання Los Angeles Times за 29 жовтня 2020 року під назвою China, Russia Lead Vaccine Diplomacy йдеться про аналіз процесу розробки вакцини від коронавірусу різними країнами. Автор намагається підкреслити, що деякі країни у скрутні часи віддають перевагу союзникам, та не шукають швидких рішень *MEXICO CITY – Mexico has long looked its most important ally – the United States – in times of crisis, and its diplomatic campaign for a coronavirus is no exception*. В реченні, аби підкреслити зміст висловлювання використовується непрямої порядок слів. Зворотний порядок слів широко використовується в англійській мові для виділення другорядних членів речення [2]. Автор навмисне ставить в кінець речення інформацію про вірус, аби читач спочатку прочитав слово ally (союзник).

Інший приклад наведений з тієї ж статті *But officials in Mexico and many other developing countries are well aware that the United States is **consumed** by its own coronavirus crisis led by a president who **preaches** “America first.”* Вживанням слова *consumed* (поглинутий) автор намагається підкреслити той факт, що Мексика, та інші союзники США в боротьбі з коронакризою усвідомлюють той факт, що США поглинута своїми внутрішніми проблемами. Дієслово *to preach* (проповідувати) було не випадково обране серед ряду доступних синонімів, адже воно має яскраве емоційне забарвлення, та підкреслює політичну позицію

президента. Вираз *America first* відсилає нас до передвиборчого слогану Дональда Трампа 2016 року, за яким стоїть політика “вивільнення” США від глобальних проблем. В данному прикладі передвиборчий слоган стає засобом вираження експресивності, даючи оцінне судження діям однієї із сторін.

В наступному прикладі йдеться про те, що на міжнародній арені існує дві потужні сили, які намагаються схилити інших на свій бік дещо маніпулятивними способами. *And so they have turned to two other superpowers that are more than willing to fill the void: China and Russia.* Речення може мати дещо іронічне емоційне забарвлення, враховуючи фонові знання про певне напруження у міжнародних відносинах США з Росією та Китаєм в останні роки. Емфатичний наголос зроблено на значущості двох країн в ситуації, що склалась, для цього використовується іменник з емоційно забарвленим префіксом *-супер two superpowers (дві суперсили)*. Вираз *to fill the void (заповнити собою порожнечу)* теж має оцінне та емоційне навантаження і використовується в переносному значенні. Цим виразом автор підкреслює конкуренцію на міжнародній арені.

В іншій статті під назвою “Who Built the Cages?” Context Must be Considered піднімається серйозне для США питання, а саме депортація нелегальних мігрантів та розлучення їх з їхніми дітьми. *When asked about the 545 parents separated from their children, Trump said the “children are brought here by coyotes [human smugglers] and lots of bad people.* Для підсилення емоційності використовується сленг *coyotes (контрабандисти, які перевозять людей)*. Сленг має експресивний характер та яскраво виражений оцінний та експресивний характер в англійській мові та являє собою особливий шар лексики, який знаходиться поза межами літературної норми і використовується в розмовній мові. Президент вживає слово *bad(поганий)*, яке має негативну конотацію.

Автор статті задає питання до аудиторії *Is he correct?* і одразу ж дає на нього відповідь *No*. В цьому випадку застосовується нечленоване речення. Такі речення являють собою особливий тип простого речення, який характеризується синтаксичною нерозкладністю. Вони складаються з одного слова. Іноді можна зустріти назву “слово-речення”.

Висновки. Таким чином шляхом дослідження та аналізу прикладів публіцистичних текстів було виявлено певні закономірності вживання мовних засобів вираження емоційності. Теми які висвітлюються в таких текстах зазвичай доносять соціально важливу інформацію, а отже можуть стати приводом для маніпуляцій.

Емфатичність використовується в механізмі створення суб'єктивності, і її суть полягає в тому, що для вираження суб'єктивного ставлення до того чи іншого явища, що у свою чергу додає смислової виразності цілому висловлюванню або його частині, мовець вдається до спеціальних фонетичних, морфологічних, граматичних, лексичних і стилістичних засобів.

Публіцистика поєднує думку та почуття, аби в повній мірі сприймати повідомлення направлене до реципієнта останній має бути не лише обізнаним в

тематиці тексту, а й глибоко розуміти контекст подій, володіти фоновими знаннями, критично мислити та відділяти об'єктивні факти від оцінного судження.

Як показав аналіз уривків з популярних американських періодичних видань, емоційно забарвлена лексика, непрямий порядок слів, граматичні конструкції, модальні та фразові дієслова, посилання на певні події, думки, факти відіграють чи не ключову роль в процесі передачі не лише інформації а й певного настрою, емоції, думки.

Список використаних джерел та літератури

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Флинта-Наука, 2009. 384с.
2. Арнольд И.В. Стилистика декодирования. Л., 1974.
3. Дорошенко, С. І. Загальне мовознавство: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навч. л-ри, 2006. 283 с.
4. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Добросклонская Т.Г. М.: УРСС, 2005. 288 с.
5. Експресія. Вікіпедія — вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Експресія> (дата звернення 28.10.2020)
6. Журналістика. Вікіпедія — вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Журналістика> (дата звернення 28.10.2020)
7. Зміст поняття «журналістика». Studfiles. URL: <https://studfile.net/preview/7608518/page:21> (дата звернення 27.10.2020)
8. Каушанская В. Л. Ковнер Р. Л. Грамматика английского языка (на английском). Л.: 1973. 318с.
9. Олейник И.В., Панченко И.В. О проблеме языковой коммуникации в функциональной лингвистике. Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, 2000 г. С. 255-256.
10. Основи журналістики. Westudents підручники для студентів. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/26444-rozdl-15-vigotovlennya-vnutrshno-nformats.html> (дата звернення 29.10.2020)
11. Пуленко І. А., Сазикіна Т. П., Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Категорії Експресивності Та Емоційності В Англomовних Текстах Політичного Спрямування (На Матеріалі Інтернет-Статей). 2015. № 19 том 2.
12. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення 27.10.2020)
13. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата звернення 27.10.2020)
14. Strunk W. The Elements of style 4th ed. – United States of America: 2000. pp. 128.

К. С. Курило

Сумський державний педагогічний університет

РЕЛІГІЙНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ У. С. МОЕМА

Постановка проблеми. У критичних оглядах творчості У.С. Моєма часто згадується про те, що він – атеїст. Про це не раз писав і сам автор у своїх есе. Однак, проблема ставлення до релігії хвилювала його впродовж всього творчого життя. У статтях радянських критиків питання релігії розглядалося однобічно, оскільки Моєм заявляв про свої атеїстичні погляди і це співпадало з панівною філософією та ідеологією держави. Такі ж висловлювання були властиві і західним дослідникам, які заявляли про нападки Моєма на християнство та його служителів. Інші дослідники говорять про відмову У.С. Моєма від релігійної моралі через складні життєві обставини письменника.

Дослідження має на меті проаналізувати біографічні факти У.С. Моєма та його твори, що містять згадки про релігійні справи, оскільки добре відомо, що більшість творів письменника автобіографічні, що означає спів падіння поглядів героїв з авторськими.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз релігійних мотивів у творчому доробку У.С. Моєма є чи не найнадійнішим джерелом інформації з досліджуваної проблеми. Біографія письменника та дослідження І. Влодавської, О. Вошиної, Н. Дьяконової, Д. Жантієвої, А. Іріолової, А. Кертіса, Дж. Вайтхеда, Р. Колдера, І. Левидової, М. Мураоку, О. Пивоварової, В. Скороденко та інших можуть служити джерелом досліджень поглядів У.С. Моєма на загальнолюдські цінності.

Виклад основного матеріалу. Проблеми релігії у творчості У.С. Моєма неможливо розглядати у відриві від його естетичної концепції. Для Моєма, ставлення до ідеї існування Бога – лише один з аспектів його загального погляду на людину, який складався поступово, відображаючи різкі, іноді несподівані повороти його життя. Спочатку скромний і сором'язливий молодий чоловік, який відчуваючи себе чужим у англійському суспільстві, гостріше бачить його вади, оскільки його дядько, що виховував хлопця після смерті батьків, не був прикладом людини з високими моральними цінностями. Хлопець бачив, що жоден зі священиків не чинить того, до чого закликає в своїх проповідях[4]. Відомо, що під час навчання в Німеччині письменник глибоко проникся вченням Спінози, яке вплинуло на розвиток атеїзму і матеріалізму Моєма. Рабством Спіноза називав безсилля людини в боротьбі зі своїми пристрастями або залежностями. Людина стає рабом своїх пристрастей, але їй невідомі причини і страждання посилюються. Єдине, що може звільнити людину від рабства і тягара пристрастей – розум. Ідея людського рабства, залежність людини від своїх пристрастей стає центральною у всій творчості У.С. Моєма [1].

У.С. Моем висловлював своє ставлення до релігії через створені ним образи, через поведінку і почуття героїв його творів. Письменник бачив, що для багатьох людей віра є опорою світогляду, яка допомагає долати і боротися з різного роду складними ситуаціями. І він не засуджує таких людей.

Він виступає проти тих, хто стає фанатиком своєї віри, сліпо підпорядковуючи їй все переживання і почуття. В цьому випадку віра є причиною трагедій (як, наприклад, в оповіданні *Rain*. Але в західних країнах, де християнство давно вважається споконвічній вірою і міцно увійшло в побут, це не так помітно.

Інша справа, коли релігія нав'язується представникам інших культур. Про це не раз писав У.С. Моем в своїх оповіданнях і романах, присвячених екзотичним країнам саме в ті часи, коли Англія ще була провідною колоніальною державою. Не секрет, що захоплення колоній диктувалося економічними і політичними інтересами, проте все це прикривалося пропагандою просвітницької місії Заходу. Моем зробив досить багато для того, щоб довести всю хибність і неправильність цього міфу. І, звичайно, найбільше він засуджував місіонерів-фанатиків, які прагнули нав'язати тубільцям чужу їм релігію, культуру, норми поведінки, моральні та етичні уявлення, були готові зламати звичний спосіб життя інших народів в ім'я своїх «вищих» цілей. Письменник розкриває їхні ниці, земні інтереси, які криються за високими цілями.

Так, в оповіданні *Honolulu* він тонко зауважує, що першими багачами тут є нащадки місіонерів, які отримали землю в подарунок від місцевих правителів, як віддяку за обіцяний рай у посмертному житті [2]. Але Моема більше цікавлять ті люди, які реалізують цю політику, способи і результати їхньої роботи. І тут, він показує людину, яка здатна і на високі подвиги, і підлу ницість. Він симпатизує монахиям, які борються з холерою, місіонерам, які по-своєму люблять місцеве населення. Але він засуджує бездушних фанатиків, які викорінюють місцеву культуру і звичний спосіб життя інших народів.

Оповідання *Rain* можна вважати проявом крайньої антирелігійної спрямованості письменника. Історія, в кінці якої місіонер виявляється в обіймах жінки легкої поведінки викриває брехливі погляди місіонера, і є ефектним фіналом історії. Але це тільки зовнішня видимість, оскільки місіонер Девідсон разом з дружиною без будь-яких коливань рушають в небезпечну подорож, щоб надати місцевому населенню медичну допомогу, а після свого гріхопадіння покінчує життя самогубством. Думка автора набагато глибша: людина, яка вважає, що вона обраний, настільки гостро відчуває свій борг, що вже позбавляється почуття співчуття до ближнього, не відчуває різниці між добром і злом, здатна на жорстокі і нелюдські вчинки. Девідсон широко впевнений, що проповідує релігію добра і прощення, рятує заблудлі людські душі. Але насправді, він знущається над людьми, насміхається над їхньою культурою, яка складалася протягом багатьох століть. Він одержимий ідеєю врятувати тубільців всупереч їм самим, навіть якщо єдиним способом зробити це буде загроза смерті. Він запровадив штрафи, оскільки був впевнений, що єдиним

способом змусити людину зрозуміти гріховність якогось вчинку є покарання його за цей вчинок. І місцевим жителям нічого не залишалось, як ставати праведниками [3].

Подібним же чином він переслідує міс Томпсон, але не заради того, щоб вона змінила свій спосіб життя, а лише по праву того, що він вважає за можливе втручатися в життя будь-якої людини. Насправді, її доля його абсолютно не хвилює. Йому мало її каяття і трирічного ув'язнення в тюрмі. Він повинен зламати її особистість. У неправильному розумінні релігії, в сліпому фанатизмі слідування віри, криється його трагедія як особистості. Ідея Моема проста: фанатичне слідування будь-якій пристрасті, природно- тваринної або божественної, однаково спотворює людини, позбавляє її права на вільну і незалежну поведінку.

Висновки. Таким чином, У.С. Моем виступає не проти християнської моралі як такої, а проти сліпого фанатизму, проти потакання бездумним бажанням, які затуманюють розум людини, що призводить в результаті до трагедії. При цьому, слід говорити про критичне та негативне ставлення письменника до лицемірства та подвійних стандартів священників та використання сліпої віри прихожан церкви у корисних інтересах.

Список використаних джерел та літератури

1. Blackburn D., Arsov A. Three “Lost Stories” of W. Somerset Maugham. English Literature in Transition, 1880–1920. 2014. 57. С. 3–15.
2. Maugham W. S. Honolulu. URL: <http://www.gutenberg.org/files/26854/26854-h/26854-h.htm>.
3. Maugham W. S. Rain. URL: <http://www.gutenberg.org/files/26854/26854-h/26854-h.htm>.
4. Muraoka M. On the religious View of William Somerset Maugham. URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/eibeibunka/22/0/22_KJ00002055275/_pdf.

Т. С. Лавренчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Ліпівіцький М. Л.

ПОТРАКТУВАННЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Постановка проблеми. Поняття інтертекстуальності є досить поширеним явищем у літературі, оскільки допомагає письменникам та поетам відтворювати чуже мовлення у різних формах. Чуже мовлення дає можливість урізноманітнити словесну тканину твору, змінити або розширити план викладу думок та збагатити комунікативну палітру.

Термін «інтертекстуальність» або ж інтертекстуальні зв'язки стали предметом досліджень для багатьох вчених, що зумовило існування різних поглядів на предмет інтертекстуальності, різновиди, прийоми та функції даного

явища. Варто також зазначити, що художній текст- феномен культури, який має багато зв'язків з іншими явищами культури, а особливо з іншими художніми текстами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням даного питання займалися такі вчені- літературознавці, як Т. Єщенко, Л. Скорина, М. Шаповал, О. Гальчук, Л. Меркотан, О. Переломова, Т. Монахова, Бертлінде Фьогель, Маріон Грайн.

Мета статті – проаналізувати поняття інтертекстуальності в німецькому та українському літературознавстві.

Виклад основного матеріалу. Поняття інтертекстуальності є досить поширеним явищем у літературі, оскільки допомагає іншим письменникам та поетам відтворювати чуже мовлення у різних формах. Чуже мовлення дає можливість для урізноманітнення словесної тканини, збагачення комунікативної палітри та зміни чи розширення плану викладу думок.

Термін «інтертекстуальність» або ж інтертекстуальні зв'язки стали предметом досліджень для багатьох вчених, що зумовило існування різних поглядів на предмет інтертекстуальності, різновиди, прийоми та функції даного явища. Проте слід зазначити, що художній текст- феномен культури, який має багато зв'язків з іншими явищами культури, а особливо з іншими художніми текстами.

Поняття «інтертекстуальність» було вперше введено французьким філологом-постструктуралістом Юлією Крістевою в середині шістдесятих років ХХ століття. Для Ю. Крістевої, інтертекстуальність – «пермутація текстів», тобто у просторі кожного художнього тексту міститься декілька окремих висловлювань, що були взяті з інших художніх текстів, які взаємно пересікаються та найчастіше нейтралізують один одного. Тобто, кожен текст, наче комбінаторика, яка складається з багатьох різних фрагментів. Новий художній твір створюється, як правило, з багатьох попередніх текстів, створюючи так звану динаміку тексту.

Дані висловлювання стали підґрунтям для подальшого вивчення поняття інтертекстуальності. Л. Делленбах визначає термін «інтертекстуальність», як взаємодію різних видів внутрішньотекстових дискурсів, зокрема дискурсу одного персонажа про дискурс іншого. Науковець виокремлює три види інтертекстуальності: загальну (передбачає зв'язок між текстами різних авторів), обмежену (зв'язок між текстами одного автора) та автаркічну, внутрішню інтертекстуальність (відношення тексту до себе) [3].

Німецький літературознавець Мандред Пфістер у своїй статті розмірковує про те, які типи міжтекстових зв'язків доцільно визначати як інтертекстуальність. Ульріх Бройх описує форми маркування інтертекстуальності. Вчений висловив твердження, що «інтертекстуальність існує тоді, коли автор не лише усвідомлює використання інших текстів під час написання свого твору, а й очікує, що реципієнт розгадає ці зв'язки між його текстом та іншими текстами» [3: 39]. Тобто, в тексті містяться індикатори, які підштовхують читача до пошуку міжтекстових зв'язків. Що стосується форм

маркування, У. Бройх пропонує розрізняти паратекстові (примітки, епіграфи, підзаголовки), текстові (лапки, курсив) та позатекстові форми маркування.

Не менш важливими для літературознавства є також дослідження Ренате Лахманн. У своїй книзі «Пам'ять і література: інтертекстуальність у російському модернізмі» літературознавиця вказує, що: «простір пам'яті вписаний в текст так само, як текст вписаний у простір пам'яті. Пам'ять тексту – це його інтертекстуальність» [3: 40]. Вона описує літературу як авторитет, який створює пам'ять про культуру. Пам'ять проявляється у знаках, у письмових текстах, які вписані в цей простір пам'яті. Інтертекстуальний характер текстів проявляється тим, що вони описують та переписують знайдену попередньо культуру.

Вчений-літературознавець Вольфрам Мальте Фюз (1995) прихильник думки про те, що літературний текст - це завжди "інтертекст", його текстура розміщує його між текстами для широкої громадськості та окремої людини. Він завжди відображає існування тексту, якого не існує, робить його відсутність вигадано наявною [5: 17].

Вольфганг Хайнеманн сприймає поняття інтертекстуальності буквально і вважає, що "інтертекстуальність" у галузі літературознавства може означати лише процес взаємодії текстів між собою, тобто їх зв'язок один з одним.

Гюнтер Вайзе визначає поняття інтертекстуальності дещо точніше. Він висловлює думку, що під інтертекстуальністю слід розуміти взаємозв'язки, що існують між текстами, тобто, як правило, є текстовою копією. Він також розрізняє два види інтертекстуальності: вертикальну (класифікаційну) та горизонтальну (асоціативну, що зв'язує значення). Перший вид стосується віднесення до звичайних класів тексту, другий - до посилення на претексти з семантичної точки зору.

Українські вчені-літературознавці також не залишилися осторонь даної літературної проблеми. Зокрема, дослідниця Т. Єщенко вважає інтертекстуальність явищем, коли нічого нового сказати більше не можна, адже все вже колись було сказано та розмежовує два визначення поняття інтертекстуальності. У широкому розумінні дане поняття виступає ознакою будь-якого тексту, фактором своєрідного «колективного несвідомого». У вузькому розумінні термін інтертекстуальність ототожнюється з цитатами, алюзіями, плагіатом. Такі цитати, міфи, крилаті вислови, легенди, тексти віршів та пісень стають прецедентними текстами, тобто текстами-донорами. Таким чином, інтертекстуальність- це текстова категорія, що полягає у властивості словесного витвору відтворювати чуже мовлення у формі цитувань, алюзій, ремінісценцій, переказів, відгуків тощо [2: 183].

Інтертекстуальність є ознакою не тільки художніх, а й не художніх текстів, оскільки для будь-якого тексту важливим є словесна фактура мовлення. Чуже мовлення, яке згодом відтворюється у іншому тексті дозволяє його урізноманітнити та доповнити, збагатити комунікативну палітру, змінити чи підсилити план викладу думок.

Лінгвістичні механізми інтертекстуальності допомагають відтворювати у тексті елементи інших текстів завдяки цитуванню, алюзії, пародіюванню та використанню вічних образів. Також це уможливорює наслідувати стильові властивості та норми окремих письменників чи поетів, певних літературних напрямів чи шкіл. Інтертекстуальність досить складне, проте цілісне поняття, що містить свої особливі прийоми зв'язків. Т. Єщенко виділяє наступні прийоми: текст у тексті, цитування, центон, алюзія, ремінісценція, продовження, перепис та повторювання образів (вічні образи).

Вчені О. Галич, В. Назарець та Є. Васильєв вирізняють дещо іншу класифікацію інтертекстуальних зв'язків, доповнюючи згадані раніше типи зв'язків (цитування, ремінісценція, алюзія, центон) поняттями запозичення (творче перенесення сюжетної схеми, обставин, характерів героїв, композиції образів, мотивів із однієї художньої системи до іншої), наслідування (передбачає свідоме використання одного автора творів своїх попередників для більш ілюстративного вираження власних думок, емоцій, почуттів), репродукція (даний прийом передбачає перенесення композиційного ладу одного твору в інший, інколи між обома творами пролягає часова дистанція) [1: 452].

Важливими видами взаємовпливу є парафраза та натяк. Щодо парафрази, то дане явище передбачає використання теми відомого літературного твору, написаного раніше, при якому окремі складові елементи залишаються незмінними. Натяк- непряме відсилання читача до літературного першоджерела, важливими при цьому стають окремо взяті деталі тексту.

Під варіацією, що теж є одним з видів інтертексту, розуміють використання чужого тексту, його переробку при якій окремі структурні риси залишаються незмінними.

О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв виділяють також поняття концентрація та розпорошення. Під концентрацією розуміють явище інтеграції, використання письменником чи поетом накопиченої творчості своїх попередників та сучасників. Розпорошення, як тип взаємодії постає протилежним до концентрації процесом, при якому відбувається поглинання під час літературного розвитку творчості видатного автора [1: 458].

Мар'яна Шаповал поділяє інтертекстуальність на дві групи за характером їх відношення до тексту-реципієнта: співприсутності та деривації. До першої групи входять семантичні форми (традиційні мотиви та образи, референції), кодова інтертекстуальність (крилаті слова) та стилістичні форми (алюзії, ремінісценції та цитати). Друга група включає в себе наслідування, перефрази, пародіювання.

Оксана Гальчук вважає прояви інтертекстуальності «чинниками літературної рецепції» і виокремлює такі її форми, як парафраза, наслідування, запозичення й переробка тем і сюжетів, пародія, інсценування, явне та приховане цитування, переклад, плагіат, алюзія, використання епіграфів, ремінісценція. Дослідниця розрізняє також пріоритетні форми рецепції: літературно-критичну, переклад,

художнє осмислення або ж їх комбінацію, а також різні інтертекстуальні стратегії – експліцитну, імпліцитну, сугестивну [3: 67].

Висновки. Отже, термін «інтертекстуальність» знайшов своє застосування поступово переосмислюючись та доповнюючись дослідниками починаючи ще у шістдесяті роки ХХ століття. На даному етапі відбувається розмежування різних прийомів інтертекстуальних зв'язків дослідниками- літературознавцями, що дозволяє зберігати актуальність даної текстової категорії.

Список використаних джерел та літератури

1. Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. М. Теорія літератури: монографія / за ред. О. А. Галича. Київ: Либідь, 2005. С. 445-458
2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: монографія. Київ: Академія, 2009. 237 с.
3. Скорина Л. В. Гомін і відгомін: дискурс інтертекстуальності в українській літературі 1920-х років: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2019. С.13-85
4. Grein M., Souza M., Völkel S. Polyphonie, Intertextualität und Intermedialität- ein interdisziplinäres Forschungsfeld: Monographie/ S. Völkel. Aachen: Shaker Verlag, 2010. С. 6-11
5. Vögel B. Intertextualität. Entstehung und Kontext eines problematischen Begriffs. Wien: Paramon Verlag, 1998. С. 15-21

О. М. Лінісовецька

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Соколовська С. Ф.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДІОСТИЛЮ У ПЕРЕКЛАДАХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Постановка проблеми. Перекладацька діяльність відіграє визначну роль в уможливленні комунікації між представниками різних національностей. Одним із найпопулярніших видів перекладацької діяльності є письмовий художній переклад, адже саме таким чином забезпечується доступ до світової літератури, можливість її аналізу та розуміння. З появою перекладів незмінним лишається питання: ким є перекладач у стосунках «письменник-читач»? Він є посередником, який чітко відтворює лексичні одиниці автора, чи він має більше свободи у використанні мовних засобів, які підкреслюють його власний стиль? При виконанні перекладацьких завдань неминучим для перекладача є застосування свого індивідуального стилю, приділяти увагу дослідженню якого мовознавці та літературознавці почали відносно нещодавно. Адже зазвичай це поняття розглядалося лише в контексті авторського стилю, тобто стилю письменника. Аналіз відтворення ідіостилю та його зв'язок з перекладацькими тактиками та стратегіями, які наразі не є достеменно вивченими, зумовлюють актуальність статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблем визначення індивідуального стилю у різні часи зверталися М. Храпченко, Г. Бикова, С. Єрмоленко, С. Форманова, В. Стецій, Л. Тиха, Ю. Датченко, В. Волошук та ін. Проблему індивідуального стилю власне перекладача досліджували М. Зеров, К. Чуковський, Ю. Еткінд, Г. Гачечіладзе, М. Рильський, В. Коптілов, М. Іваницька, А. Науменко та ін.

Мета статті, постановка проблеми. Метою статті є аналіз теоретичних засад дослідження ідіостилу у перекладах, визначення ідіостилу як поняття та необхідного аспекту при перекладі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження у галузі стратегій перекладу художніх текстів стають все актуальнішими, а ось індивідуальний стиль перекладача чи його особистість часто лишалися поза увагою науковців, що окреслює у своїй роботі А. Науменко. Однак, наприкінці ХІХ ст. починають з'являтися думки про творчу роль перекладача та існування його особистого стилю. Так, німецький філолог-класик Ульріх фон Віламовіц-Мьоллендорфф висунув думку про те, що перекладач так чи інакше змінює оригінал, і в результаті висловив парадоксальне, але разом з тим об'єктивне твердження: «Скільки професійних перекладачів – стільки ж і точних перекладів» [4: 142].

Науковець обґрунтовує те, що особистість перекладача не обмежується посередництвом між культурами та трансляцією авторського тексту, адже сприйняття художнього тексту читачем завжди суб'єктивне та індивідуальне, що й зумовлює вибір прийомів та тактик перекладу, а відтак формує ідіостиль перекладача. Присутність перекладача у тексті перекладу, лінгвістичні уподобання та його оцінка оригіналу є, на думку А. Науменка, складовими індивідуального стилю перекладача [4: 379].

«Словник літературознавчих термінів» В. Лесина та О. Пулинця визначає стиль авторський чи індивідуальний як ідейно-художню своєрідність творчості письменника, риси його творчої індивідуальності, зумовлені життєвим досвідом, світоглядом, загальною культурою, характером, уподобаннями, орієнтацією на певні літературні напрями тощо [3]. Ці самі орієнтири можна розглядати і в перекладацькому аспекті, адже перекладач як особистість має ті ж самі риси, а відтак застосовує їх у процесі перекладацької діяльності. Саме це є головною причиною існування ідіостилу перекладача, який можна визначити як систему характеристик, властивих текстам перекладів, що виконані однією особою і становлять унікальний спосіб мовного висловлювання перекладача [4: 141].

Суттєву роль відіграють жанрово-стилістичні особливості тексту, який перекладається. Окреслений в статті художній стиль характеризується широким спектром мовних засобів, а особливо використанням слів у переносному значенні, за допомогою чого досягається вплив на читача, його думки і почуття. Дуже важливо звертати увагу на цю особливість при аналізі використаних перекладацьких стратегій.

М. Іваницька, яка досліджувала місце особистості перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах, наголошує, що перекладач повинен

забезпечувати розуміння між комунікантами різних мов та культур, а саме інтерпретувати текст оригіналу таким чином, щоб читач не відчув відчуженості чи яскравої відмінності у мовленні та культурі [1]. У цьому полягає мета адекватного перекладу, і це зумовлює використання широкого спектру перекладацьких трансформацій, які сприяють досягненню якісного перекладеного матеріалу. Однак, перекладач самостійно обирає трансформації та стратегії у своїй діяльності, таким чином формуючи власний індивідуальний стиль. Тому переклади одного ж твору різними перекладачами можуть суттєво різнитися.

Вибір перекладацької стратегії при перекладі художнього твору є доволі складним рішенням, адже перекладачеві доводиться розставляти пріоритети, яких він притримуватиметься протягом усієї роботи. Потрібно визначитися, чи буде переклад наближений до менталітету та культури читача, чи залишиться максимально наближеним до оригіналу; варто зробити вибір між збереженням форми твору і його лексичним наповненням, адже багато стилістичних чи синтаксичних конструкцій мови оригіналу не існують у мові перекладу; необхідно бути готовим до втрат частин першотвору та бути в змозі їх компенсувати без втрати сенсу і основної думки автора. Все вищезазначене накладається на особисте бачення перекладачем тексту, художньої картини світу в цілому, і на виході утворюється результат, в будь-якому випадку відмінний від оригіналу.

Достатньо важко визначити, чи це залежить від ідіостилю перекладача, чи все ж викликано лінгвістичними обмеженнями, які виникають перед перекладачем у процесі відтворення змісту. Для цього необхідно проаналізувати декілька перекладів одного і того ж перекладача.

Одним із перекладачів, який, без сумніву має індивідуальний стиль, є Юрко Прохасько, український літературознавець, есеїст та перекладач.

Перекладач, який народився та проживає на Заході України, має власні мовленнєві особливості та у своїх перекладах надає перевагу саме діалектизмам цієї місцевості, а не літературним відповідникам. Він переконаний, «що свого часу існувала добре вироблена, тонка, галицька українська мова» і спростовує хибні уявлення про її просякнутість германізмами і полонізмами. Юрко Прохасько тяжіє до реабілітації галицької літературної мови і визнає це своєю мовною особливістю, адже вважає ресурси цієї мови доречними і влучними у багатьох випадках при перекладі. Також він наполягає на припиненні трактування мови як класифікації архаїзмів, а замість цього дивитися на мову як цілковите джерело збагачення, яке можна використовувати у перекладах [5]. Тобто мову не варто ділити та створювати обмеження для її відтворення, а навпаки, сприймати як єдине ціле, яке стане ключем до найбільш адекватного та якісного перекладу першотвору.

Одним із улюблених авторів, перекладом творів яких Юрко Прохасько займався, є Йозеф Рот, австрійський письменник українсько-єврейського походження. Хоча писав він німецькою, Юрко Прохасько називає його «незаслужено забутим галицьким автором» (адже народився і довгий час

проживав він на Галичині) і підкреслює, що для нього важливо було відновлювати це тло. Доцільно навести приклади з оригінального тексту роману Й. Рота «Йов» та перекладу Юрка Прохаська:

«*Die Kinder warf sie ihm vor, die Schwangerschaft, die Teuerung, die niedrigen Honorare und oft sogar das schlechte Wetter*» [7].

«Вона докоряла йому дітьми, вагітністю, дорожчанням, мізерними зарібками, а часом навіть паскудною погодою» [2].

«*Söhne geraten nach den Brüdern der Mutter*» [7].

«Сини вдаються у вуйків» [2].

«*Die Sonne brütete, der Doktor schwitzte*» [7].

«Сонце пражило, доктор прів» [2].

У вищенаведених прикладах бачимо часте вживання галицизмів, які мають відповідники в літературній мові, проте перекладачем не використані: зарібок (заробіток), вуйко (дядько), пражити (палити).

Таким чином, маємо чітко окреслений намір перекладача ідентифікувати вищезгаданого автора як представника галицької літератури і перекласти його тексти так, як би вони звучали, якби були написані українською мовою автором спочатку. Це унікальний і не широко розповсюджений орієнтир перекладача, який заслуговує на увагу і подальше дослідження.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що індивідуальний стиль перекладача хоча й розглядається науковцями у сучасному мовознавстві, проте існує низка питань, на які досі не знайдено відповідей, адже кожен перекладач – це неповторна індивідуальність, яка вносить у свою працю власне бачення, що й вимагає подальшого глибокого вивчення. Обрану тему варто розглядати на конкретних прикладах перекладацьких матеріалів, у чому допоможуть теоретичні тези статті.

Ідіостиль перекладача є важливою концепцією професійної діяльності, який позначається на результаті перекладу, тому що безпосередньо передає загальну перекладацьку директиву та визначає особливості перекладу. Індивідуальний стиль став методом самовираження перекладача, який повинен досягнути концепт тексту оригіналу, щоб вдало використати мовно-стилістичні інструменти і створити роботу, яка матиме його індивідуальні риси, проте не втратить присутності автора як творця і незамінного учасника комунікації між культурами.

Подальша робота передбачає аналіз перекладацьких матеріалів Юрка Прохаська як яскравого представника перекладачів з індивідуальним стилем на основі творів Йозефа Рота.

Список використаних джерел та літератури

1. Іваницька М. Л. Місце особистості перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах: [стаття] / М. Іваницька. // Наукові записки. Серія «Філологічна». Вип. 25. Острог, 2012. С. 31-33. (Режим доступу) http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nznuoa/fil/2012_25/index.html
2. Рот Йов. Фальшива вага // Переклад з нім. Юрка Прохаська. К.: «Часопис “Критика”», 2010. 352 с.

3. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. К.: “Радянська школа”, 1965. С. 358.
4. Науменко А. М. Складові індивідуального стилю перекладача: [стаття] / А. Науменко // Новітня філологія. М., 2009. № 13 (33). С. 141-153. (Режим доступу) http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nevfil/2010_13/13-16.pdf
5. Філософії перекладу: Юрко Прохасько [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://zbruc.eu/node/66829>
6. Шум О. В. Особливості трансляції ідіостилу та стилю перекладача (на прикладі романів В.Барки, О.Гончара та І.Багряного) / О. В. Шум // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов : збірник наукових праць / за ред. В. І. Гончарова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Випуск 11. С. 277–280.
7. Joseph Roth: Hiob. Roman eines einfachen Mannes [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://www.projekt-gutenberg.org/roth/hiob/chap001.html>

А. В. Лозовська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-ОБУМОВЛЕНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Проблема співвідношення мови з її духовною культурою та менталітетом нації, мови з народною творчістю, їх взаємозалежності, увага до семантики та мовних одиниць й культурно-національної семантики фразеологічних одиниць значною мірою започаткована у працях О. Потебні, М. Костомарова, М. Сумцова, І. Франка, залишається актуальною донині. Саме розвиток фразеології пов'язаний із понятійною системою носіїв мови, а їх сприйняття світу - з системою оцінок, яка існує і відображається в мові. Характер значення фразеологізмів тісно пов'язаний з базовими знаннями носіїв мови, з практичним досвідом особистості, з культурно-історичними традиціями певного народу, тобто в образному змісті фразеологічних одиниць втілено культурний та національний світогляд.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз поняття фразеологізм став предметом наукового вивчення різних зарубіжних лінгвістів (Ш. Баллі; М. Халлідей; Б. Фрейзер; П. Ховарс, В. В. Виноградов; М. М. Шанський; Н. М. Амосова; А. В. Кунін; В. М. Телія; В. Г. Гак). Аналіз фразеологізмів з точки зору культурології було проведено в роботах В. М. Телія, М. Я. Кримської, Л. А. Ковалевської. Культурно-обумовлену лексику і фразеологію досліджували І. Аверьянова, М. Бондар, А. Бронська, С. Влахов та С. Флорін, А. Волошина, В. Воробьов, І. Гапеева, М. Гутковська, Р. Зорівчак, В. Іванов, О. Колеснікова, О. Мотріченко, Т. Ніколаєва, Т. Павлова, О. Тупиця, Н. Фененко та інші.

Мета. Дослідження специфіки культурно-обумовлених фразеологізмів в англійській мові.

Виклад основного матеріалу. У мові кожного народу є стійкі образні звороти, які відтворюються в мові подібно слову, а не створюються в процесі спілкування або написання тексту. Такі стійкі поєднання називають фразеологізмами, фразеологічними одиницями або фразеологічними зворотами.

Фразеологічний склад тієї чи іншої мови має культурно-національну своєрідність. Походження, існування та вживання фразеологічних одиниць всередині будь-якої мовної спільноти визначається його культурою, і, в свою чергу, обумовлює самосвідомість як окремої особистості, так і національної самобутності всього народу. Серед різних систем мовних засобів, які виступають компонентами мовної картини світу, особливістю фразеологічної моделі світу є її властивість в найбільш яскравій образній формі виражати дух народу, його менталітет, закріплювати культурно-історичний досвід у вигляді образних стійких оборотів, що містять не тільки раціональну, а й емоційну інформацію про дійсність.

В англійській лінгвістиці проблема функціонування культурно обумовлених фразеологізмів залишається гострою та суперечливою у світлі сучасних лінгвістичних досліджень, зокрема тому, що не існує чітких критеріїв розподілу між різними класами таких ФО.

Існують різні підходи в розумінні обсягу культурно обумовлених фразеологізмів. Одні фразеологи дотримуються широкого підходу – вважають національно специфічними широке коло фразеологічних явищ, зокрема визнають культурно обумовленими всі ФО. Інші займають прямо протилежну позицію – відносять до числа національно зазначених тільки ті фразеологізми, до складу яких входять найменування реалій. Треті – фразеологи, що працюють в ключі компаративістики, – кваліфікують в якості культурно обумовлених фразеологізмів ті, що втілюють собою міжмовні відмінності. Відрізняються і думки про природу культурної обумовленості фразеології: вона може зв'язуватися виключно зі специфікою національної культури або ж розділятися на випадки прояву самобутності культури і своєрідності сприйняття світу. Досвід вчених порівняльного вивчення фразеологічних фондів різних національних мов показує, що не всі культурно обумовлені фразеологізми (фразеологізми, що маніфестують лінгвокультурні відмінності) вимагають інтерпретації в термінах культури або бачення світу. У етноса є три основних атрибута – національна мова, культура і світобачення. Кожен з цих атрибутів відображається в національній фразеології [3].

В.В. Катерміна вважає, що «власна назва, функціонуючи у фразеології як національно-культурний компонент, допомагає виявити особливості, характерні риси тієї чи іншої нації, того чи іншого типу мовної особистості» [4]. З її точки зору, семантичне перетворення топонімів в таких ФЕ відбувається за рахунок їх використання в переносному значенні, в основі якого лежать переважно образи, пов'язані з історією, культурою, природними умовами, побутом народу-носія мови. Через тематичні зв'язку компонента-

топоніма передається «шматочок», що оточує людину. Таким чином, в топонімічних фразеологізмах, в першу чергу, актуалізується культурний компонент значення, який відображає національно-культурні особливості суспільного і духовного життя народу, його психології, побуту, його обрядів і звичаїв, його історичного і економічного розвитку [4].

У мовознавстві культурно обумовлені фразеологізми найчастіше розуміються як сукупність ФО, що містять у своїй семантиці національно-культурний компонент змісту [6, р. 194]. М. Бондар називає культурно обумовлені фразеологізми національно маркованими і вважає, що вони відображають національно-мовну картину світу певної нації, а також особливості економіки, географії, соціальної системи, фольклору, літератури, усіх видів мистецтва, науки, побуту, звичаї носіїв відповідної мови [2, р. 31].

Культурно-обумовлені фразеологізми, пов'язані з традиціями, звичаями і повір'ями англійського народу, а також з реаліями, переказами, історичними фактами. Наприклад, *be born under a lucky star* - «народитися під щасливою зіркою», *halcyon days* - «мирні, щасливі, безтурботні дні». У порівнянні з споконвічними фразеологізмами запозичених ФО в сучасній англійській мові небагато. В основному, це біблеїзми (*cast pearls before swine; the root of all evil* і т.д.), ФО, пов'язані з античною міфологією, історією і літературою (*Achilles' heel; the apple of discord* і т.д.). [5].

Порівняння різних мов дозволяє познайомитися з особливостями іншого народу, відбитими у фразеології; виявити різні культурні шари фразеологічного словникового запасу і їх семантичні особливості. Стилїстичне порівняння фразеологічних одиниць дає можливість досліджувати пласти конкретних мов і їх відображення в інших мовах. При порівняльному аналізі декількох мов можна виявити широку лінгвокультурологічну і фольклорну інформацію, визначити тотожність виразних засобів близькоспоріднених мов і мов певного культурного і географічного простору. Цей аналіз фразеологізмів різних мов може, на відміну від інших напрямків мовознавства, показати зовсім інші подібності та розбіжності.

Висновок. Культурно-обумовлені фразеологізми тісно пов'язані з історією, культурою, традиціями народу. І щоб інтерпретувати смисловий зміст фразеологічної одиниці, необхідно знати історичні, культурні, літературні, політичні та інші джерела його походження.

Отже, можна зробити висновок, що національно-культурна семантика мови найяскравіше виявляється у таких мовних одиницях як фразеологізми. Фразеологічний запас сучасної англійської мови є зосередженням фонових знань, що допомагає краще вивчити культуру країни.

Список використаних джерел та літератури

1. Аверьянова И.Е. Русская культурно-маркированная лексика в англоязычных произведениях о России и Великой Октябрьской Социалистической революции / И. Е. Аверьянова: Дис.. канд. филол. н. М., 2006. 133 с.
2. Бондар М. В. Класифікація національно маркованих одиниць / М. Бондар // Науковий

3. Гутковская М. К. вопросу об этноспецифичности во фразеологии: этнолингвистическая специфичность [Електронний ресурс] / М. Гутковская. Режим доступу: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/108665/1>

4. Катермина В.В. Личное имя собственное: национально-культурные особенности функционирования (на материале русского и английского языков). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Краснодар: КГУ, 1998. 19 с.

5. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз.— 3-е изд., стереотип./А.В. Кунин. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.

6. Мотріченко О. Культурно-маркована лексика сучасної мови гінді (типологічний аспект) / О. Мотріченко // Індія: давнина і сучасність: збірник наукових праць. Вип. II / відп. наук. ред. О.І. Лукаш; НАН України, ДУ «Інститут всесвітньої історії НАН України», Всеукраїнська асоціація індологів. К., 2017. 248 с. С. 193–199.

І. О. Лукиша

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Свириденко І. М.

ПОЕТИЧНИЙ ТВІР У СВІТЛІ СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ СТУДІЙ

У статті було проведено аналіз поетичного твору як одного з основних літературних жанрів, який зображує основні специфіки того чи іншого літературного періоду.

Ключові слова: *поезія, поетичний твір, римування, ритм, віршовий розмір, літературна норма, звукова співвіднесеність, лірика, поема, ліричний герой, сюжет*

Постановка проблеми. Поза сумнівом залишається той факт, що найяскравіше текстові художні риси виступають саме у поетичних художніх творах, які бувають різних структурних форм і конфігурацій їхніх строф. Тема поезії вивчається не одне століття, науковці різних літературних епох вивчали цю тематику та пропонували свою інтерпретацію даного поняття. Поезія – це величезна тема, присутня скрізь де є релігія, за деякими визначеннями – це первісна та найпростіша форма різних мов.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень свідчить про те, що літературознавці доволі часто зверталися у своїх працях до проблем дослідження поетичного твору. Серед визначних робіт хотілося б виділити Новак Наталія “Лінгвістичний аналіз поетичного тексту”, Джон Холландер “Причина римування: Посібник з англійських віршів”, а також Йозеф фон Айхендорф і його праця “Історія поетичної літератури Німеччини”.

Мета даної статті полягає у повноцінному описі властивостей поезії та поетичної думки у світлі сучасності. У даній статті постає та розглядається проблема неможливості повноцінного визначення терміну “поезія” як

особливого способу мислення, як способу розуміння деяких понять, які не можливо сприймати без творчого написання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даний час не можна дати точного визначення що таке поезія. Зазвичай літератори визначають дане поняття як вид літератури, який викликає зосереджене уявне усвідомлення досвіду або конкретну емоційну реакцію через мову, обрану та упорядковану відповідно до її значення, звуку та ритму.

На противагу до даного визначення відомий німецький поет та прозаїк епохи романтизму Йозеф фон Айхендорф у своїй праці “ Історія поетичної літератури Німеччини ” наголошував – вся поезія є лише виразом, душевним тілом внутрішньої історії нації; хоча внутрішня історія нації – це її релігія; отже, літературу народу можна оцінити і зрозуміти лише у зв'язку з його релігійною позицією в будь-який часовий період. [4: 607] (власний переклад автора)

Виклад основного матеріалу. Поезія – це інший спосіб використання мови. Існує гіпотеза, що на якомусь гіпотетичному початку речі це був єдиний спосіб використання мови. Поезія у первинному своєму вигляді спочатку виникла у формі магічних заклинань, які читали для забезпечення хорошого врожаю. Ґрунтуючись даною теорією можна з впевненістю стверджувати, що поезія у своєму сучасному вигляді виникла ще за доісторичних часів. Параметри вірша та його розташування на сторінці є загальновідомі і вони теж є основними критеріями розрізнення прози та віршового твору, адже якщо людині показати вірші, надруковані у формі прози, найчастіше виявляється, що вона прочитає результат перетворення як прозу, тільки ґрунтуючись візуальним сприйняттям.

Одного разу Олександр Поуп пояснив що, навіть під час написання філософського твору краще звертатися до віршованої форми висловлювання, оскільки це дозволяє коротше висловитись [2: 5].

Внаслідок своєї відносної стислості поезія, як правило, більш концентровано використовує формальні елементи, вона демонструє тенденцію до структурної, фонологічної, морфологічної та синтаксичної переструктурування, концепція, яка виникла у формалістичній та структуралістській критиці. У поезії використовуються такі елементи, як віршовий розмір, римування, звукова співвіднесеність, ритмічність та наочна форма. Як стверджує Джон Голландер не всі вірші використовують усі ці елементи, і не всі вірші є поезією [3: 1]. (власний переклад автора)

Поетичний твір – це повноцінне та цілісне зображення всіх характерних ознак того чи іншого ідейного руху в літературі. У ньому відображається повноцінна картина світу та подій які там чи іншим чином вплинули на розвиток суспільства в цілому.

Серед підходів до аналізу поетичного твору можна виділити:

— конкретно-історичний підхід, коли мовні факти, представлені в тексті, коментуються з діахронічної точки зору з метою сприяти безпосереднього розуміння змісту тексту;

— нормативний підхід, що розмежовує в тексті факти, що належать загальної літературної норми, і відхилення від норми, що характеризують

авторське вживання; предметом уваги тут стають авторські неологізми, а також випадки поетичної вольності;

— цілісний підхід, при якому лінгвіст прагне виявити максимум значущих елементів на різних рівнях формальної структури тексту (фонетичному, морфологічному, лексичному, словотвірному, синтаксичному) і їх взаємних зв'язків, завдяки яким і стає можливим вираз ідейного змісту твору [1: 4].

Вивчаючи поезію, необхідно перш за все розглянути тему зображену в творі. Також, під час вивчення поезії, необхідно брати до уваги тип вірша: ліричний твір або поема. Ліричний вірш - порівняно короткий за розміром, в якому один оратор зображує стан душі або емоційний стан. Він зберігає деякі елементи пісні; даний тип твору зазвичай супроводжувався музикальним інструментом. Поема, або як її ще можна назвати вірш-розповідь дає словесне відображення послідовності пов'язаних подій, вона рухає героїв за допомогою сюжету. Тематики даного типу поезії можуть варіюватися від історії про кохання до героїчних подвигів.

Висновки. Поезія у своєму теперішньому вигляді зародилась ще за давніх часів. Кожна літературна епоха унікальна за своїм авторським складом та за своїм жанром. У ту чи іншу епоху переважає окремий жанр, незмінною залишається лише поезія. У будь-якому вигляді – це складний за своєю структурою та за своїм змістом твір, хоча саме поетичному творові вдається передати глибинний зміст тієї епохи в якій він був створений а також найбільш стислий виклад подій минулого.

Список використаних джерел та літератури

1. Новак Лингвистический анализ поэтического текста: Учебно-методическое пособие / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Каф. истории русского языка и языкознания;. Казань: Казан. гос. ун-тим. В.И.Ульянова-Ленина, 2004. 34 с.
2. Alexander Pope An essay on man moral essays and satires. Published 1891 by Cassell in London. 192p.
3. Hollander, John. 2000. Rhyme's Reason: A Guide to English Verse. New Haven: Yale.
4. Joseph von Eichendorff: Werke. Bd. 3, München 1970 ff., S. 607-679.

В. В. Лук'янець

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Рудик І. М.

КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ПРАЦЬ

Вступ. Словник — це зібрання слів (словосполучень), поданих різними мовами й розташованих в певному порядку, яке використовується в якості довідника. Словник пояснює значення описуваних одиниць, дає різну

інформацію про них або їх переклад на іншу мову. Словники збагачують індивідуальний словниковий і фразеологічний запас, знайомлять з нормами певної мови, застерігають від неправильного вживання слів, їх граматичних форм, вимови. Словники розширюють наше знання мови, поглиблюють розуміння слова, сприяють розвитку логічного мислення.

Основними функціями словників є інформативна й нормативна: словники — універсальні джерела інформації щодо якогось явища та найбільш достовірна консультація щодо норм будь-якої мови. Словники відіграють велику роль в духовній культурі, в них відображаються знання, якими володіє дане суспільство в певну епоху.

Наука, що займається створенням та редагуванням словників, називається лексикографія. **Актуальність** обраної теми зумовлена тим, що практична лексикографія виконує суспільно важливі функції, прагне знайти найбільш оптимальні та допустимі для сприйняття способи словникового отримання всієї сукупності знань про мову.

Метою даного дослідження є розгляд класифікації сучасних лексикографічних праць.

Варто зазначити праці вітчизняних дослідників, таких як Б. Ю. Городецький, В. Г. Гак, С. В. Гриньов, В. М. Лейчик, А. С. Герд. Визначними зарубіжними дослідниками, які вплинули на сучасну лексикографію, є Х. Бежу, Х. Касарес, Х. Джексон, С. І. Ландау, Р. Р. К. Хартманн.

Основна частина. Усі лексикографічні праці можна поділити на словники та енциклопедії. Проблема розмежування понять «словник» та «енциклопедія» є актуальною навіть в наші дні. Навіть найбільш визначні зразки довідкових видань минулих століть не могли чітко розділити ці терміни — енциклопедії досить часто називалися словниками, або одночасно і словниками, і енциклопедіями. Сучасні лінгвісти пропонують розрізняти ці два поняття за сферою відображення дійсності: словник фіксує слова як мовні одиниці, а енциклопедія — як явища позамовної дійсності.

За нелінгвістичними критеріями, словники можна поділити на поліграфічні (друковані) й електронні.

В сучасному світі новітніх технологій важко уявити хоча б одну сферу нашого життя без використання словника, зокрема електронних словників [1]. **Електронний словник** — це словник, що містить особливим чином закодовані статті, що дають змогу здійснювати швидкий пошук необхідних слів. Вони забезпечені зручною системою пошуку, покликані полегшити працю як професійних перекладачів, так і школярів або студентів [5]. Найбільш популярними електронними словниками є «*Oxford Learner's Dictionaries*», «*Cambridge Dictionary*», «*Macmillan Dictionary*».

Словники також класифікують за характеристикою слова відповідно до сфери лексикографічного опису мови (описують різні одиниці мовної системи (найчастіше лексико-семантичні) у їх парадигматичних зв'язках). За цим критерієм, виокремлюють діахронічні словники та синхронічні словники.

Діахронічні словники відображають розвиток англійської лексики, фіксуючи історію форми та значення для кожного зареєстрованого слова [4]. Діахронічні словники можна поділити на історичні та етимологічні.

Історичний словник — це словник, в якому розглядаються не тільки найновіші значення слів, але й історичний розвиток їх форм та значень. Він також може описувати словниковий запас на більш ранній стадії розвитку мови, не охоплюючи сучасного використання. Історичний словник представляє інтерес в першу чергу для вчених-лінгвістів, але також може використовуватися як загальний словник. Прикладом історичного словника є «*Dictionary of the Irish Language*» Карла Марстрандера.

Етимологічний словник — це словник, в якому міститься інформація про етимологію слів певної мови або групи мов, наприклад «*An Etymological Dictionary of the English Language*» за редакцією Вальтера Скита.

Інший різновид синхронічних словників, який виокремлюється за сферою лексикографічного опису мови, — **синхронічні** (описові) словники. Вони стосуються сучасного значення та вживання слів. Деякі синхронічні словники водночас є історичними, коли вони представляють стан словникового запасу на якомусь минулому етапі його розвитку [3]. Синхронічні словники поділяються на перекладні (двомовні або багатомовні) та одномовні.

Перекладні словники являють собою найпоширеніший тип словника. Вони містять слова та вирази рідної мови та їхні іншомовні еквіваленти [3]. За числом мов, ці словники поділяють на двомовні та багатомовні. **Двомовні перекладні словники** є більш популярними, наприклад: англійсько-російський словник, польсько-український, німецько-французький та багато інших. **Багатомовні перекладні словники** не такі поширені, але все ж користуються певним попитом.

Інший різновид синхронічних словників становлять **одномовні**. Прикладом одномовних словників є лексичний, орфографічний словник, граматичний, фразеологічний, словотвірний, орфоепічний та інші.

Орфографічний словник надає інформацію про те, як пишеться слово. Прикладом орфографічного словника є «*The American Standard of Orthography and Pronunciation, and Improved Dictionary of the English Language*» Бургісс Елісон.

Граматичний словник надає інформацію про граматичні властивості слів. Прикладом граматичного словника є «*The Oxford Dictionary of English Grammar*» за редакцією Сильвії Чокер.

Фразеологічні словники стосуються фразеологічних одиниць певної мови («*English Idioms*» В. Г. Сміта, «*English Idioms And How to Use Them*» В. Макморді та ін.). Гарним прикладом фразеологічного словника є «*A phraseological Latin-English dictionary*» Чарльза Янга.

Словотвірний словник показує, як виникли похідні слова і з яких морфем складаються твірні.

Орфоепічний словник — це словник, який показує, як вимовляються слова певною мовою. Вимова кожного слова подана у фонетичній транскрипції.

Прикладом орфоепічного словника слугує «*Orthoepic Dictionary of the English Language*» Джорджа Найта.

Важливу роль серед одномовних словників виконують також **лексичні** словники. В залежності від охоплення словникового складу, їх поділяють на **повні лексичні** словники (з повним охопленням словникового складу) й **вибіркові лексичні** словники (з обмеженим охопленням словникового складу). У свою чергу, повні лексичні словники поділяють на тлумачні словники й тезауруси.

Тлумачний словник — це словник, який надає додаткову інформацію з вимови, граматики, значення, етимології слова тощо. Такі словники, як правило, призначені для носіїв мови. Прикладом тлумачного словника є «*A General Pronouncing and Explanatory Dictionary of the English Language*» Стефана Джонса.

Тезауруси в сучасній лінгвістиці — це особливий різновид словників, в яких вказані семантичні відносини (синоніми, антоніми, пароніми, гіпоніми, гіпероніми) між лексичними одиницями. Тезауруси є одним з дієвих інструментів для опису окремих предметних областей. У минулому терміном «тезаурус» позначалися переважно словники, які з максимальною повнотою представляли лексику мови з прикладами її вживання в текстах. Прикладом тезаурусу є «*A Thesaurus of Old English: Introduction and Thesaurus*» за редакцією Джейн Робертс, Крістіан Кей та Лінн Гранді.

Щодо вибірових лексичних словників, вони представлені такими різновидами, як словники синонімів, антонімів, омонімів, паронімів, неологізмів та ін.

Словники **синонімів** розділяються на дві групи. Перші надають приклади синонімів, поділених на групи без будь-яких пояснень, різниці в відтінках значення або вживання, це відноситься до стислих словників. Другі надають довгі визначення кожного синоніму, що також розділені на групи, з повною інструкцією, як ними користуватися [3]. «*Merriam-Webster's Dictionary of Synonyms*» — один з найкращих словників синонімів англійської мови сучасності.

Словник **антонімів** — це словник, який містить пари протилежних за значенням слів, наприклад такого словника є «*The Wordsworth Dictionary of Synonyms and Antonyms*» за редакцією Мартіна Мансера.

Словник **омонімів** — це словник, що описує омоніми, тобто слова, які збігаються за своєю формою (звучанням і / або написанням; в деяких або в усіх формах) і розрізняються за значенням, наприклад «*Dictionary of Homonyms*» Девіда Ротвела.

У словнику **паронімів** описуються слова, які близькі за звучанням, але різні за значенням та написанням, наприклад «*Paronymy: Dictionary of English Paronyms*» Людмили Драагтель.

Словники **неологізмів** описують слова, значення слів або поєднання слів, які увійшли в широкий ужиток протягом останніх десятиліть, наприклад «*Fifty*

Years Among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941-1991» Джона Альгео та Адель Альгео.

Висновки. Таким чином, усі лексикографічні праці можна класифікувати за низкою критеріїв: за лінгвістичним критерієм, за характеристикою слова відповідно до сфери лексикографічного опису мови, за кількістю задіяних мов, за охопленням лексичного складу та за характеристикою лексем. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в більш детальному аналізі електронних словників.

Список використаних джерел та літератури

1. Блажанова О. І., Іванова О.В. Лексикографія: наука чи мистецтво: Збірник наукових праць.: Вип. 3, Київ: Вид-во НУБіП, 2013. 526 с.
2. Дубичинский В. В. Искусство создания словарей. Конспекты по лексикографии. Харьков: ХГПУ, 1994. 220 с.
3. Заваруева И. И. Об одной возможности классификации электронных словарей. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Харків, 2007. № 765. С. 67-70.
4. Berg D. A guide to the Oxford English Dictionary. *Oxford University Press*. 1993. P. 26-28.
5. Pavliuk V., Ivanova O. The Use of Computer Technologies in Lexicography. *Current Trends in Young Scientists Researches. All Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Житомир: ЖДТУ, 2014. 200 с.

І. О. Мазун

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Соколовська С. Ф.*

КОНЦЕПТ СІМ'Я У ПАРЕМІЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Для сучасного етапу розвитку мовознавства характерним є інтенсивний розвиток когнітивної лінгвістики та застосування її методів і підходів для вивчення мовленнєвих явищ. Лінгвоконцептологія як галузь когнітивної лінгвістики має на меті опис концептів і засобів їх репрезентації в мові і відіграє важливу роль у дослідженні взаємозв'язків мови, культури та мислення, оскільки концептуалізація є одним із процесів пізнавальної мисленнєвої діяльності людини.

Дослідження концепту СІМ'Я має величезне значення у вивченні концептуальної картини світу того чи іншого народу, оскільки цей концепт відносять до найважливіших елементів характеру і світогляду народу. Доцільно досліджувати цей концепт на матеріалі паремійного фонду мови. З огляду на те що паремії – це малі фольклорні жанри, вони відображають національні стереотипи та історію народу, показують його культуру, соціально-економічне життя і побут. Концепт СІМ'Я є важливим фрагментом картини світу і оскільки

однакових картин світу не існує, що зумовлено відмінністю історії та ментальності етносів, ці концепти репрезентуються в пареміях кожної мови по-різному.

Дослідженню концепту присвячені праці таких вчених як Н. Д. Артюнової, С. А. Аскольдової, О. Д. Вишнякової, А. А. Залевської, В. І. Карасика, В. В. Красних, С. А. Колосової, О. С. Кубрякової, Д. С. Лихачова, В. А. Маслової, З. Д. Попової та І. А. Стерніна, Г. Г. Слишкіна, Ю. С. Степанова та ін.

Актуальність дослідження визначається антропоцентричною спрямованістю сучасної лінгвістичної парадигми, зростаючим інтересом мовознавців до лінгвокультурологічних досліджень, присвячених національному аспекту значення паремій в межах когнітивної лінгвістики.

Об'єктом дослідження є паремії в англійській, німецькій та українській мовах, які об'єктивують концепт СІМ'Я.

Предмет дослідження становлять структурно-семантичні, семантико-когнітивні та прагматико-функціональні характеристики концепт СІМ'Я в пареміях англійської, німецької та української мови.

Мета статті полягає у описі особливостей концептуалізації сім'ї на матеріалі паремійного фонду досліджуваних мов.

Варто зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття «концепт» оскільки сучасні тлумачення концепту ґрунтуються на різних підходах. Термін «**концепт**» є запозиченням із лат. *conceptus* – поняття, від *conspicere* – «збирати, вбирати у себе; представляти себе; утворювати тощо». Представники середньовічного концептуалізму (Т. Гоббс, П. Абеляр, У. Оккам) розглядали концепти як універсалії, що узагальнюють ознаки речей, містять важливу й актуальну інформацію та використовуються в розумовій діяльності. Крім того деякі вихідні значення латинського терміна *conceptus* зумовили більш пізні тлумачення концепту. До нього у 1892 році повернувся російський філософ С. Аскольдов. У його статті «Концепт і слово» концепт набуває лінгвофілософського спрямування: «Концепти – це ембріони мисленнєвих операцій. Коли вимолене ким-небудь слово розуміється у власному значенні, то це значить, що той, хто це розуміє, здійснює деякий миттєвий акт, кий служить зародком цілої системи мисленнєвих операцій» [1]. Отже проблема концепту була поставлена, та його дослідження так і не розпочалося.

Повторне звернення до проблеми концепту у східноєвропейській лінгвістиці відбулося лише у 80-ті роки ХХ ст. у зв'язку з упровадженням до лінгвістичних досліджень доробку когнітивної науки й когнітивної лінгвістики, як довели можливість аналізу мисленнєвих структур. Появу концепта в лінгвістиці зумовила нагальна потреба нового тлумачення терміна «поняття». Дати вичерпне визначення концепту дуже складно оскільки він відіграє роль проміжної ланки між світом культури та світом свідомості.

За робоче визначення в дослідженні взято визначення О. Селіванової, яка трактує концепт як інформаційну структуру свідомості, різносубстратні, певним чином організовану одиницю пам'яті, яка містить сукупність знань про

об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості і позасвідомого [2]. За словами науковця, підґрунтям такої дефініції стало класичне тлумачення концепту О. Кубряковою: «Концепт – термін, що служить поясненню одиниць ментальних і психологічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, що відображає знання й досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку, всієї картини світу, відображеної у психіці людини. Поняття концепту відповідає уявленню про ті змісти, якими оперує людина у процесах мислення і які відображають зміст досвіду та знання, зміст результатів усієї людської діяльності і процесів пізнання світу у вигляді деяких квантів знання» [3].

Концепт СІМ'Я було досліджено на матеріалі паремійного фонду трьох мов німецької, англійської та української.

Концепт СІМ'Я досліджено на матеріалі релігійного та художнього дискурсу. До когнітивних ознак концепту СІМ'Я на матеріалі духовних вчень Андрея Шептицького можна віднести наступні:

- 1) СІМ'Я – Свята Тайна;
- 2) СІМ'Я – Найбільша заповідь;
- 3) СІМ'Я – тривала, нерозривна, моногамна спільнота;
- 4) СІМ'Я – правовий контракт;
- 5) СІМ'Я – Символ Божої Благодаті і вічного спасіння.

Аналіз духовних послань Йосифа Сліпого надає можливість виокремити наступні когнітивні ознаки концепту СІМ'Я:

- 1) СІМ'Я – частина вселенської християнської Родини;
- 2) СІМ'Я – частина Таємничого Тіла Бога;
- 3) СІМ'Я – спільнота Віри та Любові;
- 4) СІМ'Я – основа здорового суспільства, народу, нації;
- 5) СІМ'Я – запорука росту і сили народу;
- 6) СІМ'Я – вогнище життя;
- 7) СІМ'Я – рідна українська школа.

Дослідження концептуалізації СІМ'ї у художньому дискурсі ми розділили на цілу низку мікроконцептів: Основи формування подружніх стосунків; Вибір супутника життя; Освідчення; Шлюб; Подружні стосунки; Подружнє кохання та вірність; Ревнощі; Зрада чоловіка/дружини; Рукоприкладання та насильство в сім'ї; Конфлікти та сварки; Смерть чоловіка/дружини; Спілкування батьків і дітей; Побут сім'ї; Житлова проблема; Господарсько-побутові проблеми та фінансово-матеріальні можливості; Дозвілля; Професійне становлення; Психологічні та сексуальні проблеми; Розлучення; Родинні стосунки; Свекруха – невістка; Теща – зять; Зять – тесть; Свекор – невістка.

Представлені мікроконцепти дозволили детально експлікувати структуру досліджуваного концепту.

Концепт СІМ'Я представлений і в пареміях німецької і англійської мови (Hast du kein Geld, geh nicht unter die Leute! Hast du Schwierigkeiten, wende dich nicht an Verwandte!// In einer friedlichen Familie kommt das Glück von selber./ нім.) (А

family that prays together stays together./ You can't choose your family, they are God's gift to you as you are to them./ In a united family, hapiness springs up of itself./ англ.).

Досліджуючи фразеологічні та паремійні одиниці науковці останнім часом досить активно послуговуються досягненням когнітивістики, а саме вводять поняття «паремійний концепт», «когнітема», «паремійний прототип» тощо. Теоретичною базою дослідження послужили наукові розвідки в галузях фразеології, пареміології, когнітивної лінгвістики й лінгвокультурології. Теоретичні засади пареміології, історія виникнення цієї науки, особливості функціонування та класифікація паремій знайшли відображення у працях багатьох мовознавців, наприклад М. Алефіренка, В. Мокієнка, І. Голубовської, М. Алексеєнка, Т. Стеффенса, О. Потебні, О. Дуденко, В. Жукова, В. Фойта, З. Ноймана, В. Жайворонка, Ю. Прохорова, Ю. Кжижановського, А. Тейлора, Н. Барлі, В. Мідера, А. Дандиса.

Завдяки своїй багатогранності термін паремія не має чіткого однозначного формулювання. Відомий американський пареміолог А. Тейлор вважав що дати прийнятне визначення поняттю паремія практично неможливо, а В. Мідер стверджує, що сьогодні тлумачень не менше, ніж самих прислів'їв.

О. Селіванова розглядає паремію в психокогнітивному аспекті. Вона вважає що термін «паремія» звичайно вживають «на позначення стійких відтворюваних одиниць реченнєвої структури, зокрема прислів'їв» [3: 242]. Під цим поняттям вона розуміє не лише паремійні одиниці, а й фразеологічні та лексичні. «Ми використовуємо широкий зміст цього терміна як одиниці фразеологічного фонду мови через наявність численних і досі не розв'язаних питань, що стосуються розмежування і кваліфікації стійких словосполук, фразем, прислів'їв, приказок, етикетних сполук, крилатих висловів, складених термінів тощо» [3].

Енциклопедичні праці дають такі визначення паремій: «народний вислів, виражений реченням, а також коротким ланцюжком речень, які передають елементарну сценку або найпростіший діалог» [211: 169]; «афоризм народного походження, що характеризується лаконічністю форми, відтворюваністю» [3: 242].

Елементами паремійного корпусу є власне паремії, афоризми народного походження, практична філософія, історична пам'ять народу, народна мудрість, фольклорні афоризми, моральні формули. Можна виділити такі ознаки паремій: усталеність, здатність до узагальнення, системність, завершеність, здатність до відображення явищ дійсності.

Лінгвокультурний концепт СІМ'Я розглядається як складне ментальне утворення, його складники – понятійний, образний і ціннісний компоненти. Для визначення ціннісної частини концепту беруться до уваги ті висловлювання, в яких дається виражена оцінка поведінки людини, отже такими висловлюваннями можуть бути паремії. Науковий інтерес викликає порівняльне дослідження концепту СІМ'Я на матеріалі трьох мов – німецької, англійської та української. В результаті дослідження виявлено, що згаданий

концепти є важливим фрагментом картини світу та мовної картини кожного з цих народів і в пареміях мов, що зіставляються є важливою частиною життя кожної людини. Позитивну оцінку в пареміях усіх трьох мов отримує співвідношення доброго характеру подружжя, яке забезпечує стабільність шлюбу, наявність любові і взаєморозуміння. Схвалюється шлюб з рівнею. У німецьких пареміях вікове співвідношення молодості дружини і старості чоловіка оцінюється негативно. У німецьких та українських пареміях серед позитивних рис жінки називається прояв її сили, образ доброї жінки – це турботлива мати. У німецьких пареміях схвалюється ніжність дружини, її охайність, вміння добре вести господарство. Якщо в українських пареміях нерідко знаходимо негативну характеристику шлюбу, то в прислів'ях англійської мови часто зустрічаємо нейтральне або ж навіть позитивне уявлення про сімейні стосунки.

Висновки. У роботі досліджено концепт СІМ'Я в паремійному фонді англійської, німецької та української мови в типологічно-зіставному аспекті, з'ясовано закономірності їх функціонування, встановлено спільні і відмінні особливості паремій німецької, англійської та української мови.

Окреслено теоретичні засади дослідження концептів, спираючись на праці українських та зарубіжних вчених. Дано дефініцію поняттю паремія, розглянуто класифікацію та особливості паремій. Охарактеризовано особливості функціонування концепту СІМ'Я в пареміях англійської, німецької та української мов. Виявлено спільні й відмінні риси паремій з компонентами СІМ'Я в англійській, німецькій та українській мовах.

Досліджуваний концепт СІМ'Я належить до універсальних, лінгвокультурних концептів, які є невідомою складовою лінгвокультури будь-якої мови. Дослідження в межах трьох мов, а саме німецької, англійської та української, репрезентувало неоднорідність розуміння концепту в контексті аналізованих типах дискурсу. Не дивлячись на універсальність розуміння в повсякденному житті, концептуалізація СІМ'І в художньому та релігійному дискурсах експлікує, на нашу думку, індивідуальні для кожного типу дискурсу когнітивні ознаки та неоднорідність розуміння.

Список використаних джерел та літератури

1. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №1 (15). Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content/10bvyeoi.htm>.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. М. : Языки славянской культуры, Рос. академия наук, Ин-т языкознания, 2004. 560 с.

В. С. Мельник

Житомирський державний університет

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ МАТЕРІАЛІВ (ВІДЕО, МУЛЬТФІЛЬМИ, ВІДЕОФІЛЬМИ)

Постановка проблеми. Вчителі завжди намагаються докласти максимум зусиль та креативності для проведення цікавого та змістовного уроку. У сучасному суспільстві зі стрибком технологій, бажання учнів щодо отримання знань зростають і зосередити їх на чомусь одному досить важко, проте можливо. На сьогоднішній день є велика кількість можливостей зацікавити школярів до навчання. Одна з них – використання відеоматеріалів на уроці іноземної мови, які значно підвищують мотивацію до вивчення мови, адже за допомогою даних матеріалів можна забезпечити якісне мовне середовище. Проблемою є те, що не завжди є апаратура для демонстрації відеоматеріалів. Також при виборі відеоматеріалів необхідно індивідуальні особливості та життєвий досвід учнів, щоб обрати відповідні відео, які відповідали б їх віку та розвитку. Таким чином, застосування даних матеріалів буде доречним та ефективним.

Аналіз останніх публікацій. Тему формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи засобами німецькомовних матеріалів вивчали такі вчені як Марія Луїза Бранті, Дейв Вілліс, Ю.А. Комаров, Г.Г. Жогліна.

Метою статті є важливість використання відеоматеріалів на уроці та показати їх вплив на іншомовні комунікативні компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю є досить складний процес, у якому необхідно використовувати автентичні відео- та аудіо матеріали. Саме вони створюють атмосферу живої та емоційної комунікації. При дослідженні даної теми, були враховані вікові особливості учнів основної школи, їх життєвий досвід та влучність застосування відеоматеріалів на певних етапах вивчення німецької мови. Цей засіб є досить новітнім щодо організації уроку, при правильному використанні, дає бажані результати: виникає підвищена зацікавленість учнів, їх вмотивованість та, звісно, високий рівень засвоєння матеріалу. У сучасній школі вчителі повинні застосувати відеоматеріалів на уроці іноземної мови. Саме цей спосіб дозволяє учням наочно пізнати всі ті теми, які вони вивчать, наприклад: «Їжа в Німеччині», «Культура та традиції Німеччини», «Визначні місця в Німеччині» і, звісно, мовні реалії в країні.

Фахівці відзначають, що використання відеоматеріалів є ефективним також для формування соціокультурної компетентності та при навчанні усної мови. При перегляді відеоматеріалів, учні більше запам'ятовують, оскільки це

зумовлено співпереживанням з побаченим на екрані. Адже емоційна пам'ять є найсильнішою, тому варто наповнювати урок яскравими емоціями та враженнями.

Однією з важливих проблем відео перегляду навчального матеріалу є побудова завдань до нього. У структурі відео заняття можна виділити 3 етапи: етап підготовки до перегляду (переддемонстраційний), етап показу відеофільму (демонстраційний) і етап після перегляду (післядемонстраційний). Типологія вправ, взята з книги німецького вченого Марії-Луїзи Бранти „Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13“. Перший етап (Einstieg) має ціль заохотити та підготувати учня до перегляду; актуалізувати знання, які наявні у відеофільмі. До типових завдань можна віднести наступні:

- створення асоціограм (Signalwort, Signalsatz);
- обговорення теми на іноземній або ж рідній мові;
- читання і обговорення подібних текстів (Paralleltext);
- висунення гіпотез щодо подій у відеофільмі (Hypothese);
- встановлення правильного ходу подій (verschiedene Zuordnungsübungen);
- робота з картками, щоб подолати певні труднощі (Wortkarten, Textkarten);
- подолання фонетичних труднощів.

Наступний етап – перегляд фільму (Während des Sehens). Як відомо, однакова інформація сприймається по-різному учнями, оскільки це залежить від віку, розвитку та індивідуальних особливостей. Тож на даному етапі необхідно використовувати такі завдання, які б не відволікали від перегляду відео, саме такими є:

- вибрати правильний варіант (Multiple-choice – Aufgaben);
- позначити правильну відповідь (Richtig – Falsch Aufgaben);
- співвіднести інформацію за допомогою стрілок (відповіді на глобальні питання: Wer? Wo? Was?)

Ціллю другого разу перегляду відео є більш детальне розуміння тексту. На думку вчених, необхідно виконувати наступні завдання :

- заповнення пропусків у тексті (Lückentexte);
- занесення інформації в таблицю (Rasterübungen);
- розставлення подій у правильній послідовності.

Ціллю третього етапу є контроль розуміння відео та подальша робота з текстом щодо розвитку умінь говоріння та письма. Це вже репродуктивні та продуктивні навички. Буде доцільне використання креативних вправ, де учні зможуть проявити себе та розширити свій лексичний запас. Також учні навчаються висловлювати свою думку щодо почутого. У цьому випадку важливо не відклякнути, а навпаки заохотити учня щодо подальшої активності на уроці.

Зразки завдань.

«Schule» («Hallo aus Berlin» <http://germanfox.ru>)

1. Vor dem Sehen.

Was ist dein Lieblings-/ Hassfach in der Schule?

Was fällt dir leicht/ schwer?

Was machst du in der Pause?

2. Während des Sehens.

Bringe in die richtige Reihe, wie die Sachen im Film vorkommen

- Chemie
- große Pause
- Englisch
- Mathematik
- Experiment

1 Schule

3. Lückentext

Der Unterricht beginnt um-----, ----- verspätet sich zum Unterricht. Die erste Stunde ist-----, Mathe ist-----, Chemie ist ----- in der Woche am-----, Der Lehrer führt ein Experiment mit----- und----- durch. Die große Pause beginnt um-----.

4. Nach dem Sehen.

Richtig oder falsch.

1. Der Unterricht beginnt um 9 Uhr. (F)
 2. Daniel verspätet sich zum Unterricht. (R)
 3. Marko fällt Mathe leicht. (F)
 4. Die erste Stunde ist Mathe. (R)
 5. Chemie ist langweilig. (F)
 6. Chemie ist am Donnerstag. (F)
 7. Die große Pause beginnt um halb elf. (R)
- «Wir» («Hallo aus Berlin» <http://germanfox.ru>)

1. Vor dem sehen
 - Wie heist du?
 - Wie ist dein Name?
 - Wie ist dein Familienname?
 - Wie sind deine Haare/Augen?
 - Wie groß bist du?
 - Wie alt bist du?

2. Während des Sehens

1. Was ist im Video zu sehen?

Schaut euch das Video an. Achtet genau darauf, was passiert. Wählt die richtigen Aussagen aus.

- a) Jessikas Familienname ist Walther
- b) Daniel ist ein Mädchen
- c) Miriam ist dreizehn
- d) Marko hat blonde Haare
- e) Thomas ist 1.70 m groß

2. Erfüllt die Tabelle mit der Information aus dem Video!

Name	Familienna me	Haare	Augen	Alter	Körpergr öße
Marko					

Jessika					
Daniel					
Esther					
Thomas					
Miriam					

Висновки. Відеоматеріали відіграють на сьогоднішній день важливу роль при вивченні німецької мови. Використання наочності допомагає краще усвідомлювати вивчений матеріал, на відміну від абстрактності. Емоційна сторона відеоматеріалів сприяє запам'ятовуванню та асоціативності. І найважливіше – це мотивація щодо вивчення німецької мови. Усі ці фактори позитивно впливають на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Гарза, Г. Д. Лучше раз увидеть? Видео в обучении иностранным языкам [Текст] / Г. Д. Гарза, М. Д. Лекич // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С.44–53.
2. Willis, D. The potentials and limitations of Video [Text] / D. Willis // Video-applications in ELT. Oxford: Pergamon Press, 1983. P. 17.
3. Brandi Marie-Luise. Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13. Goethe-Institut. München: Langescheidt, 2003. 192 s.

Ю. А. Мирошниченко

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

к. ф. н., викл. Андрійшина К. І.

АНТРОПОЦЕНТРИЧНІСТЬ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна лінгвістика пов'язує мовлення з усіма видами людської діяльності, що об'єктивує її антропоцентричний характер. Вивчення мотивів та інтенцій адресанта на матеріалі текстів допомагає глибше розпізнати природу антропоцентричності, її реалізації у поверхневій та глибинній структурах текстів.

Антропоцентричний принцип передбачає вивчення механізму когнітивного процесу, осмислення статусу людини в соціумі, мові та мовленні.

Еволюція антропоцентризму зумовлюється характером пізнання людиною оточуючого світу. Вихідною формою антропоцентричності є природнича автоцентричність живих істот, генетично запрограмована діяльність як продукт біологічного розвитку живого організму. Автоцентричність є результатом

розвитку живої матерії, прагнення істот до виживання, самозахисту, розширення засобів життєдіяльності [1: 89].

Антропоцентризм притаманний як філософським, так і лінгвістичним концепціям. У формах духовної культури антропоцентризм фіксується у таких семіотичних системах як міфологія, філософія, релігія, мова та мовлення.

Проблеми співвідношення мови і людини постійно знаходяться у центрі уваги лінгвістів (Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтін, Е. Бенвеніст, Р.О. Будагов, В. Гумбольдт, О.С. Кубрякова, О.О. Леонт'єв, Б.С. Серебренніков, А.А. Уфимцева).

Мета статті полягає у розкритті принципу антропоцентричності у художній літературі, зокрема – у казці.

Антропоцентризм визначається як філософська течія, яка стверджує, що, етичні принципи властиві лише людині, потреби та інтереси якої мають дуже велике і навіть виключно важливе значення. Тобто реальність, яка не відноситься до людини, обмежується сутністю тих речей, які є певною цінністю для людини. А кожен дослідник вносить щось своє, суб'єктивне, аналізуючи певний феномен. В. Кухаренко називав антропоцентричність однією з обов'язкових категорій художнього тексту, суть якої полягає в підлеглості всього висловлювання завданню характеристизації суб'єкта. При виконанні цієї умови створюється абсолютна «людиноспрямованість» (антропоцентричність) художнього тексту, в центрі якого, незалежно від конкретної теми, проблеми, сюжету, завжди стоїть людина [3: 75]. Термін фактично демонструє найширше розуміння людини в мові та літературі як явища, яке визначило специфіку сучасної парадигми мовознавства та літературознавства, котра класифікується як антропоцентрична, функціональна, когнітивна і динамічна, повернувши людину до центру світобудови.

Вивчення мотивів та інтенцій адресанта на матеріалі текстів допомагає глибше розпізнати природу антропоцентричності, її реалізацію у поверхневій та глибинній структурах текстів. Людина в тексті — це не тільки людина-персонаж, але й людина-автор та людина-адресат, на яких фокусується увага при вивченні антропоцентричності у художніх текстах, а в нашому випадку — у текстах англomовних казок.

Ідентифікація антропоцентричності в англomовній казці є актуальною для розпізнання статусу комунікантів (адресанта та адресата), суб'єктивного ставлення казкаря до персонажів казки, до її сюжету, до читача, для аналізу способів та засобів вербалізації прагматичних інтенцій казкаря як основного реалізатора антропоцентричного принципу.

Антропоцентричність будь-якого художнього тексту, включаючи і казку, об'єктивується відношенням автора, діючих осіб та читача [2: 65].

У казках яскраво виражається саомбутність народу, його культура, звичаї, моральні принципи, особливості побуту і укладу. Разом з тим в казках поряд з їх культурним різноманіттям, відображені загальнолюдські цінності, які повинні щепитися дітям з ранніх років. Казка насичена супроводжуючою інформацією, в ній згадуються місця, події, герої, пов'язані з історією країни.

Через залучення дітей до іноземних казок представляється можливим розвиток природного інтересу до культури і життя народів інших країн. Вони розвивають позитивне емоційне ставлення до іноземної культури, допомагає запобігти виникненню у дітей почуття недовіри або ворожості, які нерідко з'являються навіть у дорослих, в якості реакції на нове, незвичне, незнайоме, то, що входить за рамки звичних всім соціальних стандартів.

Образ автора (С.О. Васильєв, В.В. Виноградов, Д.С. Ліхачов) свідчить про дієвість антропоцентричного принципу, бо автор - це іманентний суб'єкт тексту казки, яка починається і кінчається авторськими зусиллями [3: 167].

Принцип антропоцентричності проявляється уже з першого знака тексту казки – його заголовка. Серед функцій заголовка особливе місце посідає антропоцентрична функція, що носить регулярний характер.

Іншим рекурентним мотивом української і англійської чарівної казки є перетворення людини на тварину або птаха, що дозволяє припустити наявність у казках різних етносів інваріантного архетипного ядра (перевтілення предків у тотемів), метафорично маніфестованого мотивом перетворення: *"Pray let me live! I am not a real fish. I am an enchanted prince"*; *"I had been a man, a stag, a boar, a bird, and now I was a fish"*; *"Well, then, mother dear, turn the twenty-four dancers and pipers into twenty-four grey herons, and let my seven sons become seven white swans, and let me be a goshawk and their leader. "The day was done and the night came on and Earl Mar's daughter was thinking of going to sleep when, turning around, she found at her side a handsome young man"*; *"I was that cooing dove you coaxed from off the tree"*.

Отже, сюжетна структура народної і літературної казки відрізняються одна від одної. Важливою жанр утворюючою ознакою народної казки є свідомо установка на сюжетний вимисел. Елементами структури літературного твору є мова, або мовний стиль. Важливим композиційним фактором англійської казки є опис місця події автором. Сюжет може розгортатися у місті, селі, домі, пустелі, джунглях, океані тощо. Наприклад: *Shere Khan was always crossing his path in the Jungle, for as Akela grew older and feebler the lame tiger had come to be great friends with the younger wolves of the Pack (Rudyard K. The Jungle Book).*

Основою двох найістотніших композиційно-мовних форм даного літературного роду є монологічний тип мовлення, тобто описи та оповідання. Вони протиставляються один до одного за динамічністю і статичністю, оскільки розповідь у казці слугує як засіб інтерпретування подій, розгортання сюжетної лінії, у той час, як опис, навпаки, уповільнює дію розповіді.

Саме тому, структурні особливості казкових образів у літературній казці може значно різнитися від структурних особливостей казкових образів у народній казці. Основним інструментом структури казки, так само, як і решти літературних творів, є стиль мови та сама мова. Елементами структури літературного твору є мова, або мовний стиль [1: 134].

Композиційна структура анімалістичної казки та англійської казки в цілому залежить від художнього мовлення, художніх засобів та різноманітних мовних засобів, які автор використовує у творі для більш точної передачі атмосфери

локусу, характерів персонажів, їх фізичних та моральних особливостей тощо, що є необхідним атрибутом відтворення ідейно-художнього змісту казки.

Наприклад, використання емоційноекспресивної лексики у вигляді синонімів: *They were filled with cupboards and book-shelves; here and there she saw maps and pictures hung upon pegs* (Carroll L. *Alice's Adventures in Wonderland*).

Символічна мова казки відзначена певними універсальними рисами, на що вказує схожість образів-символів української і англійської чарівної казки. Константні образи казок символізують єдність людини з природою, віддзеркалюють первісні міфічні уявлення про автохтонне походження людини від природи, про її кровний зв'язок з тваринами і птахами, з першоелементами буття.

Висновки. Таким чином, категорія антропоцентричності в англomовній казці виражається різними способами, конкретними мовними засобами, що матеріалізують ірреальні події. Рамкова структура англomовної казки позначена дуалізмом автора та читача, а їх посередниками виступають персонажі казки.

Список використаних джерел та літератури

1. Ваховська Л. Ф. Композиційний і жанровий виміри текстів кінематографічної тематики / Л. Ф. Ваховська // Сучасна англomовна публіцистика : лінгвістичний вимір ; [монографія] / А. Е. Левицький, С. І. Потапенко, А. О. Худолій та ін. Ніжин : Вид-во Ніжинськ. держ. ун-ту імені Миколи Гоголя, 2010. С. 86—145.
2. Дискурс іноземномовної комунікації ; [колективна монографія]. Львів : Вид. центр Львівськ. нац. ун-ту імені Івана Франка, 2002. 496 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Т. Г. Добросклонская. М. : Едиториал УРСС, 2005. 288 с.

Л. М. Мошківська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Горобченко Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ОБГОВОРЕННЯ ПРОБЛЕМ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми. Проблемне навчання – основа творчої роботи учнів, методика, яка передбачає оволодіння методами пізнання і наукового мислення. «Широке використання проблемного навчання покликано забезпечити реалізацію таких найважливіших функцій як: глибоке засвоєння знань на основі їх творчого застосування; оволодіння методами пізнання і наукового мислення; оволодіння досвідом, рисами, операціями творчої діяльності» [2].

Навчання обговорення проблем має будуватись на психологічних та лінгвосоціокультурних особливостях, необхідно створення оптимального розподілу ролей між учасниками; в процесі має відбуватись розвиток рефлексивного мислення; мовлення має бути аргументованим та емоційно забарвленим, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання міжкультурного спілкування у різних аспектах досліджувало багато вітчизняних і зарубіжних учених, таких як А.Й. Гордєєва, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, Л.П. Голованчук, О.О. Коломінова, О.Л. Красковська, Ю.І. Пассов, В.В. Сафонова, Н.К. Складенко, О.Б. Тарнопольський, С.Г. Тер-Мінасова, В.П. Фурманова, та ін.

Мета статті полягає в аналізі процесу навчання міжкультурного спілкування школярів у процесі обговорення проблем.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- охарактеризувати етапи проблемного навчання;
- зробити розгорнутий висновок використання проблемних ситуацій на уроках німецької мови;
- проаналізувати основні класифікації проблемних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Якщо говорити про проблемні ситуації, які наявні в житті старшокласників та навкруг яких можна побудувати процес навчання, то тематика таких ситуацій буде надзвичайно широкою. Звичайно, ставлення старшокласників до таких проблем буде різним через масу чинників: рівень зацікавленості у проблемній темі, наявність відповідних знань та досвіду, нестача аргументів. Через це тематику проблемних ситуацій варто поділити на ті, з якими старшокласники вже стикались – нескладні. Ця група характеризується наявним досвідом та здатністю аргументувати свою точку зору раціонально. Проблемні ситуації цієї групи, відповідно до назви, не складні та, зазвичай, такі, з якими діти стикаються часто. Наприклад, роль музики (літератури, мистецтва, дружби та ін.) в їхньому житті; їхнє відношення до навчання (моди, країни, екології); стосунки в родині(з друзями) і так далі.

На противагу цим тематикам існує друга група проблемних ситуацій – складні проблеми. Зазвичай, старшокласники не мають досвіду стикання з такого роду проблемами, тому на підготовчому етапі необхідно надати учням якусь частину аргументів задля розв'язання цієї проблеми, щоб діти мали змогу збільшити свій життєвий досвід і вирішити цю проблему. Як приклад, можна навести наступні проблемні ситуації: роль моралі (справедливості, натхнення і т.д.) в житті молоді; проблема залежності від алкоголю (комп'ютерів, наркотиків); злочинність серед підлітків та агресивність у стосунках і т.д.

Основна характеристика проблемної ситуації – наявність проблеми, перешкод на шляху досягнення мети. Наведемо декілька прикладів проблемних ситуацій:

1) Sie fanden einen Kater vor ihrem Haus. Das ist ihre Traum zu Hause ein Haustier zu haben, aber ihre Mutter hat eine Allergie gegen Wolle. Was werden Sie in dieser Situation machen?

2) Sie rufen ihre Mutter an, um ihr eine wichtige Information schell zu vermitteln. Sie haben aber kein Geld auf dem Telefonkonto. Wie werden Sie diese Information zu vermitteln?

Відомо у методичній літературі понад двадцять різних класифікацій проблемних ситуацій, причому для них використовуються різні підстави [9].

Найбільш відомою класифікацією проблемних ситуацій є класифікація М.І.Махмутова [4]. Він у своїх роботах виділяє наступні типи проблемних ситуацій:

□ Проблемні ситуації виникають за умови, якщо учень не знає як вирішити поставлену перед ним задачу, не знає способу вирішення питання, розв'язання проблеми, не може дати відповідь на задане питання і т.д. Тобто, учень не володіє достатнім рівнем знань, щоб прояснити нову для себе інформацію.

□ Виникають проблемні ситуації, коли учні мають необхідні знання для рішення проблеми, але знаходяться в нових для себе умовах. Насамперед в нових умовах діти розуміють, що рівень знань для даної ситуації є недостатній і це стимулює пізнавальну активність учнів для розширення своїх знань на поставлену тематику.

□ Проблемні ситуації виникають в тому випадку, коли виникають протиставлення між теоретично можливими шляхами розв'язання проблеми і неможливістю з практичної точки зору вирішити ситуацію таким способом. Головна мета даного типу – щоб учні зрозуміли суть і причини виникнення суперечностей і уможливили виникнення в них нових поглядів та точок зору для розв'язання проблеми.

□ Проблемні ситуації такого плану виникають, коли з'являється суперечності між результатом вирішення проблеми і його теоретичним обґрунтуванням. Ця суперечність виникає в тому випадку, коли у школярів не вистачає знань чи досвіду для теоретичного обґрунтування розв'язання проблемного питання.

Аналізуючи проблемні ситуації можна виділити найбільш поширений тип – ступенева проблемна ситуація. Головна її ознака в тому, що розв'язуючи одну проблему на шляху до мети, одразу з'являється наступна.

Наприклад, Sie haben in Ihrer zweiten Stunde einen sehr wichtigen Test. Sie sind sehr spät aufgewacht und waren bereits zu spät für die erste Stunde:

1. Sie möchten rechtzeitig zur Schule gehen, Sie können aber die Schlüssel zum Schließen des Hauses nicht finden.

2. Sie rufen die Mutter an, um ihr mitzuteilen, wo die Ersatzschlüssel aufbewahrt werden, aber sie holt nicht ab.

3. Sie haben dieses Problem gelöst. Warten Sie an der Bushaltestelle auf den Bus, aber es gibt kein Bus. Was wirst du tun. Der Transport, auf dem Sie fahren, ist abgebrochen. Wie kommst du zum Test?

Головна функція використання ступеневих проблемних ситуацій полягає в тому, що це можливість залучити до процесу обговорення проблем якнайбільшу кількість учнів.

Аналізуючи профільну літературу до цієї теми щодо навчання обговорення проблем, ми виділили три етапи навчання:

□ *Пропедевтичний етап*

Пропедевтичний етап має основну функцію – забезпечення учнів мовленнєвими формулами. Звичайно, за час навчання в школі учні мають опанувати основні форми спілкування та ведення діалогу, такі як, наприклад, привітання, прощання, вибачення ще на етапі навчання в початковій школі. Мовленнєві формули старших класів складніші. До мовленнєвих формул обговорення проблем належать наступні: аргументування своєї думки, контраргументація, вміння з'ясувати ставлення інших до проблеми, згода або незгода, схвалення та осудження думок інших, вираження впевненості власного судження або сумнів у правильності думок інших, вміння перепитати, уточнення інформації, підсумування.

Звичайно, старшокласники можуть знати всі ці основні формули і вміло ними володіти, тому пропедевтичний етап може бути лише формальним під час навчання обговорення проблем.

□ *Підготовчий етап*

На підготовчому етапі учні мають опанувати достатньою кількістю інформації щодо поставленої проблеми. Це початковий етап введення учнів у саму суть проблеми, який характеризується введенням нової потрібної інформації та (або) актуалізацією вже наявної інформації щодо цієї теми. Цей етап до того ж включає висування гіпотез, прогнозованих результатів. Це допомагає учням дізнатися всю наявну відому інформацію і зрозуміти те, що потрібно ще знайти для того, щоб розв'язати проблемну ситуацію.

□ *Основний етап*

Основний етап характеризується безпосередньою організацією самого розв'язання проблемної ситуації – організація обговорення проблеми в межах «міжкультурного спілкування» у формі рольової гри, коли частина учнів виконує роль представників німецької культури.

Сам основний етап має у своїй структурі три підетапи: інформаційно-мотиваційний, операційний і підсумковий. Розглядаючи етапи більш детально, ми зробили наступні висновки:

○ Інформаційно-мотиваційний етап має в основі підготовку до проведення рольової гри – надання необхідної інформації щодо отриманих ролей, оточення, в якому проводитиметься рольова гра, напрям розгортання основних подій та інші ситуативні умови

○ Операційний етап – етап прямого розгортання рольової гри – виконання ситуативних умов, поданих в попередньому етапі.

○ Підсумковий етап – завершення рольової гри, отримання результатів, розв'язання проблемної ситуації, підбивання підсумків, зіставлення пропозицій та висновків учнів і зведення їх в загальну версію класу.

Спостереження ми проводили в Овруцькій гімназії ім. Малишка в 10-му класі. Ми працювали над темою «Робота і професії». Перевіряючи ефективність використання проблемних ситуацій на уроках німецької мови, ми можемо зробити наступні висновки:

- *зацікавленість дітей на уроці*. Увага не була прикута до гаджетів. Розбір теми дав можливість поглибити знання, опанувати нові навички.

- *була розвинута творчість деяких учнів*. Даючи відповіді на запитання діти проявляли максимально свій креатив. Відповіді були живими, спираючись на досвід. Кожен хотів довести свою думку, аргументування було широким, виразним та завжди переконливим.

- *участь всіх дітей в обговоренні*. Це справді дуже важко змусити працювати на уроці всіх учнів разом, а працювати на одному рівні – взагалі неможливо. Обговорення проблемних ситуацій змусило активізувати діяльність кожного учня. Навіть учні з середнім рівнем знань мали свою думку, звичайно, з недостатнім лексичним наповненням своєї аргументації.

- *таке живе спілкування піднімає справжній хаос в рамках класу*. Урок перетворюється у жваву дискусію і потім заспокоїти учнів дуже важко. Необхідно не перетворювати обговорення проблем у вільне спілкування, адже це порушує дисципліну на уроці. Діти мають залишатись в рамках уроку, дискусія має стосуватись лише заданої теми. Крім того можна встановити правила обговорення проблемних ситуацій, які можна озвучити перед створенням проблемної ситуації. Якщо ви використовуєте проблемне навчання часто, правила можна роздрукувати та повісити на стінах кабінету. Діти мають пам'ятати, що вони в даний час навчаються, сприймають матеріал, практикують мовлення і не повинні переходити за ці рамки, хоча це і викликає зацікавлення темою.

- *у класі були діти з початковим рівнем знань*. Вони не брали активної участі в обговоренні проблем. Вони коротко відповідали на запитання. Звичайно, це через низький рівень лексичної компетентності. Варто сказати, що діти були засмучені, що не змогли так активно бути залучені до процесу навчання. Можливо, це послугує стимулом старанніше вчитись. Але для дітей такого рівня повинна бути своя окрема роль в процесі обговорення проблем. Можливо дати роль такого собі посередника між вчителем та учнями. І коли вчитель ставить нове питання, цей учень має виразно повторити або вчитель записує питання на листочок, а учень з початковим рівнем знань виголошує його вголос. Маючи таку або подібну роль в процесі обговорення проблем, всі діти не залишаться осторонь, сам процес буде ефективним для кожного учня.

- *процес обговорення проблем ефективно стимулює розвиток пам'яті*. У дітей вмикається асоціативний зв'язок між новими лексичними одиницями і їх досвідом, що допомагає навчатись швидше оперувати новим матеріалом. Вже в кінці уроку діти вільно володіють новими лексичними одиницями до теми, використовуючи їх правильно, відповідно до ситуації.

Висновки. Проблемний метод навчання сьогодні є одним з найдієвіших методів навчання, адже він стимулює до активності кожного учня, чим має

велику освітню цінність. Обговорення проблем вчить розумінню багатьох речей, вміню відстоювати свою позицію, оперувати аргументами. Цей метод формує індивідуальне пізнання світу.

Отже, проблемне навчання – це тип розвивального навчання, зміст якого можна передати системою проблемних завдань різного рівня складності, у процесі вирішення яких учні в їх спільній діяльності з викладачем і під його загальним керівництвом опановують нові знання та способи дій, в результаті чого у них формуються творчі здібності, продуктивне мислення, уява, пізнавальні мотивації [3].

Список використаних джерел та літератури

1. Богомазов Г.Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения / Геннадий Григорьевич Богомазов // Активные методы преподавания политической экономии. Л.: Лениздат, 1989. С. 29 – 39.
2. Величко О. В. ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ / О. В. Величко, С. М. Шабанець. // ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ. 2014.
3. Каменєва Т.М. Теоретичні основи навчання: Навчально-методичний посібник / Каменєва Т.М. К.: МНУЦ, 2018. 282 с.
4. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання в школі / М.І. Махмутов. М.: Педагогіка, 1977.
5. Павленко В.В. Методи проблемного навчання / В.В. Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014.
6. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала : посіб. / Паламарчук В. Ф. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.
7. Резван О. О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Резван Оксана Олександрівна. К., 2008. 288 с
8. Снапковська С.В. Проблемне навчання як засіб інтенсифікації педагогічного процесу в системі роботи кафедри педагогіки і психології [Електронний ресурс] / Сайт проекту Інтернет – конференції «Актуальні проблеми медичної освіти». – Режим доступу : <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm>
9. Цуркан Т. Г. ШЛЯХ ДО УСПІХУ ОСОБИСТОСТІ – ЧЕРЕЗ ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ / Т. Г. Цуркан, Н. Б. Красій.

К. О. Мудрак

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Рудик І. М.

ОБСЯГ ПОНЯТТЯ «HEALTH» В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Актуальність дослідження поняття «health» стимулює його вивчення в різних областях: у медицині, в політиці, в історії, в ідеології, в тому числі національній. Все вищесказане визначає актуальність даного дослідження.

Метою даної роботи є аналіз складових компонентів поняття «health» і зіставлення його з аналогом «здоров'я» в українській мові на матеріалі словникових визначень тлумачних словників англійської та української мов.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, визначаємо **поняття** як думку, що відображає в узагальненій формі предмети і явища дійсності за допомогою фіксації їх властивостей і відносин; останні (властивості і відносини) виступають в понятті як загальні та специфічні ознаки, співвіднесені з класами предметів і явищ. Поняття (концепт) – явище того ж порядку, що і значення слова, але розглядається в дещо іншій системі зв'язків: значення – в системі мови, поняття – в системі логічних відносин і форм, досліджуваних як в мовознавстві, так і в логіці.

Поняття «здоров'я» практично завжди має позитивне значення для будь-якої соціальної групи. Здоров'я – найбільша цінність сучасної культури.

Розглянемо етимологію англійської лексичної одиниці слова «healthy».

Middle English helthe, from Old English hǣlth, from hāl. Hāl (adjective) healthy; whole; sound [4].

Образну сторону поняття «здоров'я» формують стійкі асоціації здоров'я з природними явищами (зокрема, з сонцем, світлом), з артефактами культури, яким приписані людиною ознаки цілісності і краси. Ціннісна сторона полягає у визнанні фізіолого-психологічного стану людини найважливішим аспектом її життя і як наслідок системи пріоритетів його поведінки (дотримання норм гігієни, здорового способу життя та ін.).

Щодо інформаційного змісту поняття або його понятійного ядра його найбільш чітко сформульовано у визначенні Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ):

Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity [7].

Як бачимо, під здоров'ям розуміють не просто відсутність хвороб, а «стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя». Взаємозалежність здоров'я і благополуччя закладено вже у визначення здоров'я. При незадовільному стані здоров'я неможливо досягти благополуччя в будь-якій з областей життя.

Інтерпретаційне поле поняття «health» визначає його місце в мовній картині світу. Енциклопедична зона, відображена в тлумачних словниках, найбільш повно характеризує когнітивні ознаки, інтерпретує інформаційний зміст.

На наступному етапі розглянемо визначення поняття «health» запропонованого у словниках.

Oxford Learners Dictionary дає визначення поняттю «health» таким чином:

1. *the condition of a person's body or mind;*
2. *the state of being physically and mentally healthy;*
3. *the work of providing medical services;*
4. *how successful something is [2].*

Cambridge Dictionary має спільні та відмінні риси у визначенні поняття:

16. *the condition of the body and the degree to which it is free from illness, or the state of being well;*

17. *the condition of something that changes or develops, such as an organization or system;*

18. *the activity or business of providing medical services;*

19. *the condition of someone's body or mind, or the state of being well;*

20. *the condition of a company, organization, or economy and the degree to which it is successful or makes a profit [6].*

MacMillan Dictionary визначає це поняття як:

5. *the condition of your body, especially whether or not you are ill;*

a. *the condition of being strong and well;*

b. *relating to or affecting your health;*

6. *the job of providing medical care for people who are ill [5].*

Longman Dictionary:

1. *the general condition of your body and how healthy you are;*

2. *the work of providing medical services to keep people healthy;*

3. *when you have no illness or disease;*

4. *how successful something such as a business, an organization, or a country's economy is [3].*

Collins Dictionary:

1) *A person's health is the condition of their body and the extent to which it is free from illness or is able to resist illness.*

2) *Health is a state in which a person is not suffering from any illness and is feeling well.*

3) *The health of something such as an organization or a system is its success and the fact that it is working well [1].*

Аналізуючи всі визначення зі словників, використовуючи спільне з них, загальним визначенням для поняття «health» буде таким:

Health – is the general condition of a person's body or mind and how healthy or not they are.

Cambridge, Collins, Longman та Oxford Dictionaries мають також дещо відмінне значення від інших словників:

Health – how successful condition of a business, an organization, or a country's economy is.

Також словники Cambridge Dictionary, Oxford Learners Dictionary, Longman Dictionary та MacMillan Dictionary мають таке «збірне» визначення поняттю:

Health – the job/work of providing medical services for ill people to keep them healthy.

Висновки. Отже проаналізувавши тлумачні словники англійської мови поняття «health» містять такі загальні компоненти:

- нормальний стан організму, при якому правильно функціонують всі органи;
- самопочуття людини;
- у значенні тосту або побажання.

- корисна їжа;
- робота медичної служби;
- визначення ступеня успіху.

Список використаних джерел та літератури

1. Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата звернення 02.11.2020)
2. Definition of health noun from the Oxford Advanced Learner's Dictionary URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/health?q=health> (дата звернення 01.11.2020)
3. From Longman Dictionary of Contemporary English URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/health> (дата звернення 01.11.2020)
4. History and Etymology for health URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/health#h1> (дата звернення 02.11.2020).
5. MacMillan Dictionary URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата звернення 02.11.2020)
6. Meaning of health in English URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/health> (дата звернення 01.11.2020)
7. What is the WHO definition of health? URL: <https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions> (дата звернення 28.10.2020).

А. Р. Мудрієвська

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

ЙОЗЕФ КНЕХТ ТА ПЛІНІО ДЕСИНЬОРІ У ПЕРСОНОСФЕРІ РОМАНУ ГЕРМАНА ГЕССЕ «ГРА В БІСЕР»

У статті аналізується роман Г. Гессе «Гра в бісер» з погляду особливостей організації його персоносфери, зокрема принципів співвіднесення образів головних героїв в контексті основного конфлікту між світом обраних (Касталія) та рештою людства. Конфлікт реалізується в дискусіях, які ведуть Йозеф Кнехт і Плініо Десиньорі.

Ключові слова: *гра, утопія, персоносфера, ототожнення, прототип, концепція особистості, жанровий синтез.*

Постановка проблеми. Яскраво вираженою особливістю творів Г. Гессе є акцентована автобіографічність. Багато героїв роману «Гра в бісер» мали реальних прототипів. Наприклад, прототипом магістра Томаса був Томас Манн, батька Якова – Якоб Буркхардт. Головних героїв письменник часто наділяв власними рисами, а часом і ім'ям. Так, у романі «Степовий вовк» Гаррі Галлер отримав ініціали автора, а Гермін – це жіночий варіант імені Герман. Практично всі важливі події свого життя Гессе відбивав на сторінках власних книг. Період навчання письменника в Маульбронні ліг в основу роману «Під

колесом», відносини з дружиною Марією втілилися в «Росхальде», багато епізодів життя Гессе описані в «Германі Лаушер». Тому цікавим є розгляд роману Гессе «Гра в бісер» з погляду наявності прототипів у головних героїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Число наукових робіт про Гессе воістину невичерпна. Серед монографій, цікавих з точки зору загальної літературознавчої інтерпретації його творчості, найбільш значущі дослідження Т. Зіolkовскі, Х.Ю. Люті і М. Баулбі. У них не тільки простежується весь творчий шлях письменника, але також виявляється взаємозв'язок окремих його етапів з різними аспектами світогляду Гессе. Питання про місце творчості Гессе в німецькому історико-літературному контексті першої половини ХХ століття розглядається в роботах В.Д. Седельника [4], А.Г. Березіної, Н.С. Лейтес і Н.С. Павлової.

Мета статті. Метою даної статті є аналіз роману Германа Гессе «Гра в бісер» крізь призму ототожнення авторської суб'єктивності з головними героями роману - Йозефом Кнехтом і Плініо Десиньорі.

Виклад основного матеріалу. «Гра в бісер» – дещо дивне поєднання філософського трактату і роману виховання, створене генієм світової словесності, Германом Гессе, який отримав Нобелівську премію з літератури в 1946 році. Роман оповідає про далеку і прекрасну країну Касталію, яка зосередила в собі діячів світової культури і науки. Дії розгортаються в ХХV столітті. Головний герой книги – великий Майстер гри Йозеф Кнехт, чий життєпис став основою сюжетної канви твору.

Роман відкривається описом минулого – страшної доби фейлетонізму, який профанує культуру і науку. У цьому світі люди з пристрасстю поглинали другосортні твори, поверхнево засвоюючи знаки культури без занурення в контекст: «Улюбленим вмістом таких творів були анекдоти з життя знаменитих чоловіків і жінок і їх листування, озаглавлені вони бували, наприклад, ... “Улюблені страви композитора Россіні”, або “Роль болонки в житті великих куртизанок”» [1].

Це був світ, в якому «маститих хіміків або віртуозів фортепіанної гри змушували висловлюватися про політику, улюблених акторів, танцівників, гімнастів, льотчиків або навіть поетів – про переваги і недоліки холостяцького життя», а справжні вправи в знаннях були замінені відгадуванням кросвордів, який отупляє розум, а не відточує його. Фейлетонізм – це ХХ і ХХІ століття, той час, в якому живемо ми.

За гуманістом Гессе, епоха фейлетонів повинна закінчитися, а культурна криза має бути подолана. Для майбутнього письменник створює модель великої Касталії – держави поза державами, де живуть високоморальні, освічені, закохані в істинне знання люди. Майже всі з них – вчені, і кожен належить Ордену. Ці лицарі духу – майже монахи, що дали обітницю не залишати Касталію і працювати в ім'я істини в межах її стін [2].

У касталійців є два головних заняття: виховання майбутніх членів Ордену в особливих елітних школах і гра в бісер, яка покликана об'єднувати різні області знань за допомогою єдиної для всіх метамови: «Правила, мова знаків і

граматика Гри являють собою певний різновид високорозвиненої таємної мови, в якій беруть участь найрізноманітніші науки і мистецтва, але перш за все математика і музика» [1].

Гра в бісер оперує символами і нагадує «орган, чийі клавіші і педалі охоплюють весь духовний космос» [1]. Граючи на ньому, касталійці могли «відтворити весь духовний зміст світу» [1]. Кожна ігрова партія була «послідовним з'єднанням, угрупованням і протиставленням концентрованих ідей з багатьох розумових і естетичних сфер» [1]. Найближче до настільки розпливчастого визначення може бути гра в асоціації: ви починаєте бесіду з ролі Юлія Цезаря в історії світу, а закінчуєте тим, що людство, дивлячись в небо, бачить мертві зірки, тому що світло зірок йде до Землі надзвичайно довго, в той час як самого небесного тіла може вже і не існувати. Гра в бісер дозволяла вченим в процесі змагання відстежити ланцюжки перетворень і приховані зв'язки між подіями, які на перший погляд не мають нічого спільного [5].

Мета Гри – збереження і естафета духовної культури в оточенні варварства. Але небезпека тут та сама, що загрожувала Гессе напередодні його кризи, – у відчуженні від життя, в поверненні «зачарованості книгою», у відкиданні до естетизму і нарцистичного самоспоглядання, в ізоляції від життя в лоні творчості, і в цьому драматизм дії цього «бібліофільського» роману, єдиний герой якого, як і раніше, – сам Гессе, який виступає прототипом або самопроєкцією всіх персонажів – фігур власної свідомості на різних стадіях її розвитку. Серед тих, хто стає орієнтиром для авторської свідомості, і Томас Манн (Томас фон дер Траві), і Фрідріх Ніцше (Тегуляріус), і Теодор Фонтані (Бертрам), і Карл Ізенберг (Карло Ферромонте), і Густав Грезер (Йог), і Якоб Буркхардт (патер Яків), і багато інших; і сам Гессе (Старший Брат; майстер ворожіння по «Іцзин»; Олександр, ватажок Ради Ордену; історик літератури Пліній Цігенгальса; хронікер). А географічні і топографічні прототипи «Гри в бісер», як і у всіх творах письменника, – більш-менш міфологізовані місця життя і творчості Гессе. Всі персонажі ідейно групуються навколо двох центральних образів – Йозефа Кнехта (Майстра Слуги – в міфологічно-лінгвістичному кодуванні) та його антипода Плінію Десиньорі (Пана), що символізують внутрішню (духовну) і зовнішню (життєву) біографії Гессе. Їхні стосунки настільки ж суперечливі і конфліктні, як відносини Касталії і навколишнього «світського» світу, і дія роману – становлення Кнехта як майстра Гри, а Десиньорі як господаря життя. Обидва вичерпують сповна сенс своїх існувань і рухаються назустріч один одному, кожен покликаний тим, що бракує іншому. Це ситуація фіналу «Паломництва у країни Сходу» [6]. У тому, що відбувається в свідомості Кнехта-Гессе, у внутрішній суперечці – в романі це бесіди з батьком Яковом і з Тегуляріусом – здобуває перемогу перероблений Гессе буркхардтовський історизм: касталійці не можуть бути ізольовані від світу; культура – лише один з багатьох проявів історії, в тому числі й історії душі; визнання життя означає визнання як фізичного, так і духовного; людські справи вимагають і рефлексії, і дії; за позірним хаосом реальності панують порядок і сенс. Це перемога над теорією Ніцше

«облагородження через виродження», усунення середостіння між книгою і життям. І Кнехт «переступає межі» ? залишає книжковий світ, який вироджується, щоб, подібно до гегелівського Духу, що породжує низку перетворень з себе самого, піти в життя, щоб стати посередником між «батьківською» духовністю і «материнським» хаосом, щоб «самому жити власним життям» ? життям жертвовної самовіддачі і порятунку людей. Ця вища мета Гессе символізується архетипічною парою «дорослого і дитини» (підлітка Германа і «сіренького чоловічка»; Гермеса і Діоніса з кімнатки Гессе в Тюбінгені; Верагута і його вмираючого сина; Сиддхартхи і його сина від Камали; св. Христофора і маленького Ісуса з фрески з «Паломництва»); Кнехт вирішує стати вчителем сина Десиньорі ? Тіто. У перший день їх зустрічі в гірському маєтку Десиньорі Кнехт гине на сході сонця у водах озера, неначе перероджуючись в Тіто у променистій конфігурації архетипів «самості» ? сонця, гір, світобудови і материнського лона.

Головна проблематика роману ? місце культури в суспільстві. Герман Гессе відокремлює «високу» культуру і робить її доступною лише обраним: ця ідея втілена в Касталії, яка, до речі, фінансується зовнішнім світом, існує виключно на ці гроші. Ставлячи культуру в такий стан, Гессе тут же торкається запитання, чи може наукова і культурна спадщина світу існувати поза людей, яким повинна служити. Відповідь на це питання криється в біографії великого Йозефа Кнехта [6].

Коло ідей, що співвідносяться з першим елементом назви роману («гра»), досить переконливо висвітлено в німецькій критиці (В.Дюрр, Т. Зіолковський, Е. Хорнунг). Дослідники розуміють під грою в бісер якусь універсальну творчість (Н.С. Лейтес), особливу знакову систему, що включає всі сфери розумового життя людства, і обмін всеосяжними знаковими образами (В.Д. Седельник). Гра в бісер ? аналог різноманітних досягнень цивілізації, а сам бісер (точніше, скляні штучні перли) - символ формотворного принципу духу (А.Г. Березіна). Констатується і близькість гри в бісер до абсолютної ідеї Гегеля, до його абсолютного духу (Г. Гротхоф). При цьому не можна не відзначити певної подвійності сприйняття: скло (як мертва матеріальність) асоціюється з ідеєю стерильності і безживності касталійської духовності і узгоджується з підзаголовком, які представляють «запліднену» цим духом душу Йозефа Кнехта, що цілком відповідає одному із завдань автора: «показати царство духу і душі в його зримому існуванні, в його незламності» [1].

Будучи засновником гри в бісер (одна з вищих можливих посад), Кнехт через довгі роки служіння самовільно залишає Касталію, порушуючи тим самим клятву, дану при вступі в Орден, а також всілякі традиції своєї країни. Пояснює він свою смерть так: «.. життя в Касталії, і навіть на такому високому посту, може іноді не задовольняти людину, означатиме для неї неволю і полон» [1].

Але розгадка криється глибше, і ми можемо знайти її у вірші, складеному Йозефом Кнехтом, коли він був студентом:

Переступити межі!

Притулків не шукати, не приживатися,

Сходинка за сходинкою, без печалі,
Крокувати вперед, йти від далі до далі,
Все ширше бути, все вище підніматися [1].

Що є Касталія, як не обмежений маленький світ всередині величезного, природного світу, що здається її мешканцям ворожим і чужим? Чи можуть наука і культура благодійно впливати на світ, якщо вони укладені в окови і не вириваються за межі країни мудреців?

«... світ з його життям був нескінченно більшим і багатшим, ніж уявлення, яке могли собі скласти про нього касталійці, він був сповнений становлення, сповнений історії, сповнений спроб і вічно нових початків, він був, можливо, хаотичний, але він був батьківщиною всіх доль, всіх злетів, всіх мистецтв, всякої людяності, він створив мови, народи, держави, культури, він створив і нас і нашу Касталію і побачить, як все це помре, а сам буде існувати і тоді» [1].

Переступити межі — ось в чому завдання великої Касталії, на яке вона не здатна. За довгі роки існування цієї країни жоден член Ордена не вирвався на волю, бо вважав цю волю «чимось відсталим і неповноцінним», і тільки Йозеф Кнехт зважився на такий крок [3].

Великий Майстер Гри відправився до зовнішнього світу, до маєтку свого студентського товариша, щоб стати особистим учителем його сина. Прагнучи завоювати довіру хлопчика, який любив купатися в холодному гірському озері вранці, колишній касталієць майже без роздумів кинувся в воду слідом за учнем і загинув, залишивши незгладимий слід в душі учня.

Своєю жертвою Йозеф Кнехт доносить до нас думку, що культура надбання всього світу, а не окремої його частини, як еліти і Ордена. Щоб стати чимось більшим, вона повинна культивуватися повсюдно, не тільки серед обраних; в іншому випадку культура приречена або на швидку і вірну смерть Майстра Гри, або на виживання в Касталії, міцно захищеній від зовнішнього світу. Ось від чого застерігає нас Гессе: світова спадщина, яка зосереджена в одному місці, перетворюється на порожні скельця, якими грають вчені мужі. Можливо, щоб уникнути знецінення культури, Касталія повинна зникнути і відродитися вже у зовнішньому світі, в численних Йозефах Кнехтах, які самозабутньо навчають істинного знання не обраних ченцями юних талантів, а простих дітей.

У «Грі в бісер» підсумку свого життя-творчості Гессе перевернув процес психоаналітичної індивідуації, представивши світ творчості (читання-письменства) як ініціацію не у внутрішній, а в зовнішній світ; відділив ідеал Я від «самості», а «самість» від книжкового комплексу, помістивши її, свавільно всупереч власній свідомості інтроверта, зовні, проголосивши єдність всіх форм реальності магічну єдність духовної і матеріальної культури.

Висновки. Роман «Гра в бісер» спроба письменника подолати межі традиційного роману жанру, породженого європейським позитивістським знанням. Новаторство Гессе багато в чому визначається жанровими і архітектонічними новаціями, «експериментальною зухвалістю» [2].

В дружбі-протистоянні Кнехт/Десиньорі прихований головний філософський (інтелектуальний) інтерес письменника, сюжетний вузол і «тонке тіло» всієї

структури роману, що оберігається скрупульозно вивіреною мовою. Самому Гессе, який виступає прототипом або самопроекцією всіх персонажів фігур власної свідомості на різних стадіях її розвитку було важливо було не тільки зберегти, але і головне відтворити повноцінний шлях людини ідеальної величини до самопізнання, врахувавши всі його гіпотетичні складності, одна з яких вроджена моральна чистота Кнехта

«Гра в бісер» як «... інтелектуальний відгук автора на варварські реалії гітлерівського фашизму ... являє собою виражений у художній формі проєкт альтернативи диктатурі і злочинам Третього рейху, але також і позачасове дослідження нових можливостей формування інтелектуальної еліти нації» [24: 56]. Роман, як і зображувана у ньому гра в бісер, грає всіма змістами загальнолюдської культури, його суть загальний синтез мистецтв і наук, «акт психічного синтезу», «містичний союз».

Список використаних джерел та літератури

1. Гессе Г. Игра в бисер / Пер. Д. Каравкиной и Вс. Розанова. М.: Худ.лит., 1969. 543 с. (Перевод стихотворений С. С. Аверинцева).
2. Маркович Е. Герман Гессе и его роман Игра в бисер // Гессе Г. Игра в бисер. Опыт жизнеописания Иозефа Кнехта, магистра Игры, с приложением собственных его сочинений / пер. с нем. Д. Каравкиной, Вс. Розанова. М., 1969. 544 с.
3. Каралашвили Р. Г. Мир романов Германа Гессе. Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1984. 262 с.
4. Седельник В. Д. Герман Гессе и швейцарская литература. М.: Высшая школа, 1970. 94 с.
5. Хильшер Э. Поэтические картины мира: Г. Манн, Т. Манн, Г. Гессе, Р. Музиль, Л. Фейхтвангер. М.: Худ. лит., 1979. С. 85.
6. Ziolkowski T. Foreword. The Glass Bead Game (Magister Ludi). By Hermann Hesse. Trans. Richard and Clara Winston. New York: Henry Holt and Co., Inc, 1969, 558 p.

Н. В. Мякушко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Горобченко Н. В.

ІНТЕГРОВАНИЙ УРОК ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Постановка проблеми. У сучасній освіті, коли особистість учня перебуває в центрі всієї освітньої і виховної діяльності, актуальною є проблема пошуку ефективних методів і прийомів навчання, оскільки при виникненні питання про підвищення якості навчання іноземної мови, на перше місце ставляться інтереси учнів [5: 29]. Міжкультурний і міждисциплінарний підхід в рамках єдиної предметної області вважається одним з основних способів створення культурного середовища в процесі навчання іноземним мовам [6: 56]. Мова в даному випадку йде про проведення інтегрованих уроків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядом проблеми інтегрованого підходу до навчання займалися такі відомі педагоги, як В.В.Давидов, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, М.М.Скаткін, В.О.Сухомлинський та інші.

Мета статті. Реформа системи освіти в сучасних умовах вимагає нового методологічного підходу до її організації та утримання, в якості якого висувається ідея інтеграції. Тому мета статті – висвітлення ефективності використання інтегрованих уроків німецької мови в старших класах.

Виклад основного матеріалу. Інтегрований урок розглядається нами як заняття, на якому позначена тема вивчається засобами двох дисциплін. В ході такого уроку систематизуються, поглиблюються розширюються знання і вміння учнів, що сприяє розвитку цілісної картини світу. Таким чином, метою інтегрованого уроку є отримання учнями нових знань і формування умінь творчо мислити, вирішувати проблеми, спираючись на систематизовану і інтегровану інформацію [7: 85].

Слід зазначити, що більшість інтегрованих уроків, носять характер наукової діяльності. Підготовка до них вимагає від учнів застосування наукових підходів, проведення досліджень, попереднього пошуку та осмислення інформації. У нашому інтегрованому уроці була використана технологія проектного навчання. Завдання були дані заздалегідь: підготувати повідомлення про ту чи іншу сферу діяльності, підкріпивши його загальними відомостями про окремі деталі, а також наочним, демонстраційним матеріалом. Учні не були обмежені у виборі джерел інформації або в засобах і способах їх подання (презентація на інтерактивній дошці, записи і схеми на звичайній дошці, слайд-шоу, художній альбом, ілюстрації тощо).

При організації та проведенні подібного заняття обов'язково слід визначити провідну або ключову дисципліну, навколо якої і будується весь урок [7: 65].

Одним з найважливіших позитивних аспектів даного методу вважається істотна економія навчального часу. За один урок вдається всебічно, глибоко, цікаво, яскраво і зрозуміло донести, розглянути і засвоїти великий блок навчального матеріалу, розрахованого на кілька занять. При сучасній перевантаженості навчальних програм подібна економія часу виступає в якості

вагомого аргументу на користь проведення інтегрованих уроків. Не можна не відзначити і ще один великий плюс інтегрованих уроків - економія часу не відбивається негативно на якості отримуваних знань, їх обсязі і ступеня засвоєння [1].

Проте у інтегрованих уроків є і два істотні недоліки.

По-перше, їх не можна і не варто проводити занадто часто, так як вони вимагають серйозної підготовки, як від учнів, так і від вчителів, задіяних в проведенні подібного заняття.

По-друге, від вчителів потрібно скласти детальний план заняття, строго синхронізувати час, визначити теми доповідей учнів, їх послідовність і хронометраж, розподілити ролі і теми між собою.

По-третє, до початку заняття детально і однозначно домовитися з колегами про те, хто виступає зі вступним словом, хто стежить за регламентом і викликає доповідачів, хто задає питання, хто проводить аналіз або стимулює до цієї діяльності учнів, хто підводить проміжні і загальні підсумки.

По-четверте, вчителі-організатори зобов'язані погодити розклад, виділити один або два суміжних уроку, внести корективи в навчальний план в разі можливості та необхідності [2].

По-п'яте, при використанні технічних засобів ретельно перевірити їх робочий стан. Технічний збій буде вважатися серйозним мінусом при проведенні подібного заняття, а може і взагалі поставити його під загрозу зриву.

Доцільність використання принципу інтегрованого підходу у навчанні іноземної мови знаходить своє підтвердження у плані інтегрованого функціонування мовлення як засобу спілкування, оскільки під час реального спілкування люди одночасно користуються такими видами мовленнєвої діяльності, як говоріння-слухання; письмо-читання (з певним темпоральним домінуванням того чи іншого виду залежно від ситуації).

Аналіз змісту принципів інтегрованого і диференційованого підходів, які є провідними у навчанні іноземної мови, як з позицій особливостей кожного, так і їх взаємозв'язку слугує підставою для узагальнення практично спрямованих рекомендацій [6: 37]:

- при формуванні зв'язного висловлювання доцільно використовувати вправи для вживання розповсюджених різноструктурних речень, співвіднесених із ситуацією, темою спілкування. Для навчання говорінню активно використовувати поряд з невербальними опорами (картини, картки, таблиці) друковані та аудитивні тексти, відео-фрагменти як реальні опори для обговорення;

- у процесі навчання аудіюванню створювати умови для слухання іншомовного мовлення. З перших уроків привчати учнів сприймати мовлення вчителя як «носія мови», вести уроки іноземною мовою;

- враховувати спільне і відмінне в механізмах рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і читання) при роботі з мовним матеріалом, при виборі способів контролю і ефективному використанні їх для формування репродуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо);

- принцип інтегрованого підходу передбачає одночасне формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), а також інтегрований підхід до навчання мовних явищ різного рівня: фонетика, орфографія, лексика, граматика;

- інтегрований підхід не означає абсолютного одночасного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, а комплексність при певній послідовності.

- у процесі формування кожного виду мовленнєвої діяльності і засвоєння мовного матеріалу з позицій інтегрованого підходу використовуються особливі вправи і завдання, побудовані з урахуванням механізмів, типових для оволодіння мовними навичками і мовленнєвими вміннями [6: 39].

На інтегрованому уроці повинні, по можливості, бути присутніми всі види мовленнєвої діяльності, хоча особливості інтегрованого підходу такі, що читання займає більшу частину навчального часу. Проте, вчитель може спланувати урок так, що частина матеріалу може бути представлено у вигляді аудіотекста, а, використовуючи пошукові методи навчання, можливо, прийти до розуміння матеріалу через діалог і бесіду. Аудіювання можна поєднувати з письмом (заповнення таблиць, побудова схем, відновлення пропусків). При підборі навчального матеріалу, необхідно підбирати різноманітні за стилем автентичні тексти, які відповідають віковим особливостям і рівню мовної підготовленості учнів. Можна також використовувати аудіо та відео матеріали [7].

Навчальний матеріал повинен сприяти досягненню двох цілей: предметної і мовної. Тексти сприймаються краще, якщо вони розбиті на невеликі частини і супроводжуються ілюстраціями, схемами, картами тощо. Тексти повинні містити передтекстові і післятекстові завдання. Ці завдання повинні формувати не тільки мовні, мовні, а й когнітивні навички. Відносно останніх важливо пам'ятати, що когнітивні навички необхідно формувати з нарощування (розпізнавання, ідентифікація, розуміння) до вищих форм мислення (аналіз, синтез, оцінка). Тексти, забезпечені діаграмами або таблицями, ідеально підходять для стадії розпізнавання. Заносячи матеріал з тексту в таблицю, учень, таким чином, класифікує інформацію, відокремлює головне від другорядного, виробляє розуміння і готує ґрунт для «перенесення» знань [3].

Планування уроку вимагає співпраці між вчителями мовних і немовних дисциплін і повине будуватися на чотирьох принципах предметно-мовного інтегрованого навчання.

До основних етапів інтегрованого уроку ми будемо відносити такі: організаційний етап, актуалізація та застосування отриманих знань та мовленнєвих умінь в різних ситуаціях, етап рефлексії і підведення підсумків [4].

Нижче ми пропонуємо інтегрований урок по темі «Architektur + Umwelt + Mode + Beruf + Medienwelt»

Klasse: 10

Praktisches Ziel: Aktivierung des untersuchten Lexikons (zum Thema "Architektur", "Umwelt", "Mode", "Beruf", "Medienwelt") und grammatikalischen

Materials (Zustandspassiv, Konditionales I, Deklination der Adjektive, Imperativ, Passiv), Einführung in neues lexikalisches Material (Thema "Deutsche Sprache");

Erziehungsziel: Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten, Gedächtnis, Denken, Vorstellungskraft, Herstellung stabiler Verbindungen zwischen akkumulierten und neuen Erfahrungen mit kognitiven und praktischen Aktivitäten, Bildung und Entwicklung von Bildungs- und Organisationsfähigkeiten (gegenseitige Kontrolle, kollektives Handeln), Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten;

Bildungsziel: das Kulturwissen der Schüler erweitern; das Verständnis für die Fremdkultur bei den Schüler wecken, Selbständigkeit beim Spracherwerb anspornen;

Entwicklungsziel: Fähigkeiten des kommunikativen Verhaltens stärken; die Weltanschauung erweitern, die Selbständigkeit im Lernprozess, die Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler entwickeln.

Berufsberatungsziel: die Schüler mit der wissenschaftlichen Termini bekannt machen.

Lehrmittel: das Lehrbuch, Bilder.

Verlauf der Stunde

I. Vorbereitung auf die Wahrnehmung fremdsprachiger Sprache.

1. Begrüßung .

L.: Guten Morgen, liebe Kinder.

Schüler: Guten Morgen! (alle im Chor)

L.: Setzt euch, bitte. Ich freue mich euch wieder zu sehen. Wie geht es euch?

Sch 1: Danke, gut.

Sch 2: Danke, super.

II. Einstieg, Zielsetzung, Einführung ins Thema.

1) Motivationsphase (2Min.)

L.: Guten Tag! Heute wollen wir uns von dem Thema "Medienwelt" verabschieden, aber ich schlage euch vor, noch an einige Wörter zu erinnern
<https://www.youtube.com/watch?v=GGAyvjo6s38>.

2. Aktualisierung des Wissens und Durchführung der Testaktion(10 Min.)

L.: Jetzt machen wir folgendes: jeder von euch bekommt von mir eine Menge Wörter. Die Wörter sind zerschnitten. Die erste Aufgabe ist diese Wörter zu vereinigen. Und zwar sollt ihr 5 Sätze im Passiv schreiben, in denen alle Wörter maximal verwendbar werden. Ist die Aufgabe klar? Beginnen wir!

L.: Gut, super! Das alles habt ihr schon ganz gut gelernt! Vielleicht habt ihr gemerkt, dass alle von mir gegebenen Wörter international sind. Sie stammen aus der englischen Sprache. Aber jetzt sind sie für alle Menschen verständlich und gelten schon nicht als Internationalismen. Solche Wörter geben uns, den Menschen aller Welt, die Chance sich in einer Sprache zu verständigen. Aber, was meint ihr, existiert in unserer Welt die rückwirkende Erscheinung, wenn die Menschen eines Landes einander nicht verstehen können?

Im Deutschen gibt es so eine! Das heißt Dialekt. Schauen wir uns ein Video an, um die Erklärung zu bekommen.

3) Aufnahme in neues Material durch Ansehen des Videos (10 Min.).

L.: Was ist Dialekt?

Was ist Hochdeutsch?

Habt ihr etwas auf dem Dialekt verstanden?

Wie meint ihr, ist das schwer, ein Dialekt zu beherrschen? Kann der Dialekt im Leben helfen?

Sagt bitte, was wäre, wenn ihr einen oder mehrere Dialekte kennen würdet? (Передбачається форма: Wenn ich Dialekt kennen würde ...)

4) Eine kreative Aufgabe lösen(9 Min.)

L.: Ja, genau, man hat viele Möglichkeiten, wenn man einen Dialekt beherrscht. Aber erinnern wir uns an die vorigen Themen. Teilt euch bitte in 4 Gruppen. Jede Gruppe bekommt ein Thema. Ihre Aufgabe ist auszudenken, wie man in diesen Bereichen den Dialekt benutzen kann. Am Ende lesen wir alle Argumente vor.

5) Reflexion (2 Min.)

L.: Heute haben wir die für uns neue Form der Sprache kennengelernt. Für uns, Ukrainer, ist diese Erscheinung sehr ungewöhnlich. Es sieht so seltsam aus, dass ein Volk auf "mehreren" Sprachen spricht. Es gibt noch eine Erscheinung, die wir nicht besprochen haben. Man spricht Deutsch nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und in der Schweiz. Da gebraucht man auch nicht Hochdeutsch, sondern seine die zu diesen Ländern gehörten Standardformen. Die erste und die zweite Erscheinung besprechen wir noch während unseres neuen Themas. Und jetzt machen wir folgendes: ich habe für euch Kärtchen gemacht, wo die dialektale Schätzungswörter stehen. Äußert bitte eure Meinung über unsere Stunde!

L.: Vielen Dank für solche produktive Arbeit. Wir arbeiten weiter. Sagt ihr ihre Meinung zum Thema: Was hast du in der heutigen Lektion gelernt?

(Die Schüler tauschen ihre Meinungen aus und begründen sie.)

L.: Ihr seid aber sehr kluge und fleißige Schüler, die schon sehr viel wissen.

Erteilung von Hausaufgaben.

L.: Hat euch unsere Stunde gefallen? War die Stunde interessant? Macht bitte eure Tagebücher auf und schreibt die Hausaufgabe. Zu Hause müsst ihr:

- 1) Mache Rätsel um die Medienwelt.
- 2) Schreiben Sie einen Aufsatz für unsere Zeitschrift "Die beliebtesten Berufe von heute".
- 3) Mache ein Projekt zu einem der Themen "Berufe", "Architektur", "Kunst".

Bewertung und Zusammenfassung.

L.: Danke für eure Arbeit heute. Ihr habt sehr fleißig gearbeitet und ihr bekommt heute gute Noten. Es klingelt. Die Stunde ist zu Ende. Auf Wiedersehen.

Коментарі до уроку.

В ході даного уроку можна поспостерігати міжтемную інтеграцію (тим «Architektur», «Umwelt», «Mode», «Beruf», «Medienwelt», «deutsche Sprache») всередині предмета «Німецька мова».

Початок уроку (другий пункт) будується на активізації пройденої лексики минулої теми, а також закріпленню граматичного матеріалу по темі Passiv.

У третьому пункті здійснюється перехід тем. Учитель ставить перед учнями комунікативну проблему.

Четвертий пункт передбачає вирішення творчого завдання, де учням пропонується актуалізувати знання з пройдених тем.

П'ятий пункт передбачає рефлексію, пов'язану з вивченою темою. Учням пропонується висловити свою думку щодо уроку з допомогою діалектно-забарвлених слів.

У шостому пункті учитель вводить новий матеріал, що означає, що перехід між двома темами завершено.

Висновки. Таким чином, інтегрований урок можна вважати джерелом пізнавального і естетичного задоволення в процесі вивчення іноземної мови, а також сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, за умови врахування сучасних методик викладання іноземної мови, психолого-педагогічних особливостей учнів, обсягу досліджуваного на уроці мовного і мовленнєвого матеріалу.

Список використаних джерел та літератури

1. Абрамова Ю.Г. Використання міжпредметних зв'язків при викладанні німецької мови у вищих навчальних закладах: літературознавчий аспект / Ю.Г. Абрамова Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 9 (220), Ч. II. Луганськ, 2011. С. 96-102.
2. Вавилова Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. Кемерово, 2017. № 3 (54). С. 46–51.
3. Гальскова Г. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе.— М.: Изд-во ООО «Методическая мозаика». 2009. № 7. С. 9–15.
4. Криволапова Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // *Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф.* (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 113–115.
5. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Обеспечение качества обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе.* М.: Изд-во ООО «Методическая мозаика», 2011. № 6. С. 29–33.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Харунжев А. А., Харунжева Е. В. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры // *Интеграция образования.* Саранск, 2003. № 3. С. 84–89.

Н. А. Нагребельна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Горобченко Н. В.

ВИМОГИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті розглянуто зміст формування дискурсивної компетентності, проводиться аналіз теоретичних положень, охарактеризовано вимоги сучасної

школи щодо формування дискурсивних вмінь учнів старших класів засобами іноземної мови.

Ключові слова: *німецька мова, дискурс, дискурсивні вміння, дискурсивна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність.*

Постановка проблеми. Стандарти сучасної освіти регламентують результати освоєння учнями навчальної програми у вигляді сформованих універсальних навчальних дій, а також оволодінням різними компетентностями. Однією з ключових компетентностей під час навчання іноземної мови є комунікативна компетентність, до складу якої входить розглянута в даній статті дискурсивна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми формування дискурсивної компетентності займалися відомі вчені, такі, О.В. Александрова, Н.В. Горобченко, В.І. Карасик, О.О. Кібрик, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, Е. І. Пассов.

Мета статті полягає в аналізі вимог сучасної школи щодо формування дискурсивних умінь старшокласника.

Виклад основного матеріалу. Актуальність питання полягає в тому, що мовна компетентність є визначальною в навчанні іноземної мови, тому що її формування відповідає особистісним потребам учня, створюючи для нього в майбутньому перспективи професійного зростання. Специфіка предмета «Іноземна мова» перш за все пов'язана з тим, що провідним компонентом змісту навчання іноземної мови є навчання різним видам мовної діяльності – говоріння, аудіювання, читання, письмо в нерозривній єдності з особливостями культури носіїв мови, тобто формування комунікативної компетентності.

Так, на думку Е. І. Пассова, оволодіння дискурсивною компетентністю – це оволодіння «висловлюваннями, які мають зв'язок з реальною комунікативною ситуацією, це знання типів дискурсу і правил їх побудови» [4].

Дискурсивна сторона комунікативної компетентності означає якість використання мовних навичок та вмінь у мовленнєвій діяльності, коректність і правильність говоріння та письма іноземною мовою, логічність й інформаційну насиченість висловлювань, що також означає повагу і розуміння чужої культури [1].

Таким чином, дискурсивна компетентність є одним із структурних елементів іншомовної комунікативної компетентності. Іншомовна комунікативна компетентність в даний час визначається як основа навчання іноземної мови.

В основі даного терміна лежить поняття дискурсу як самостійної лінгвістичної категорії, яка отримала широке поширення в останні роки. Популярність поняття «дискурс» привела до нечіткості розширення терміна. У найширшому значенні дискурс – це будь-який процес використання мови або будь-яке використання мови тривалістю більше, ніж одне речення.

Для початку звернемося до запропонованих визначень поняття «дискурс» сучасних словників.

Так, в Оксфордському словнику англійської мови слово «discourse» трактується як «бесіда (арх.)», але також «дисертація, трактат, проповідь», тобто як певний жанр, в центрі уваги якого думка в її розвитку [8: 124].

Словник Вебстера (словник американського варіанту англійської мови), в свою чергу, трактує дискурс як «спілкування, комунікація як предмет вивчення», але також і як «процес спілкування (усний чи письмовий), зосереджений на предметі розмови і його розвиває; лекція, трактат, проповідь, дисертація». Тут дискурс – це і поле діяльності, і матеріальна форма втілення, і структура (формат) вербальної діяльності [7].

Таким чином, визначення дискурсу, представлені в словниках, не однозначні, і не дають повного уявлення про поняття, що обумовлює необхідність звернення до авторських визначень поняття дискурс.

Слідом за Н.В. Горобченко пропонуємо використовувати два поняття – дискурс і текст, оскільки необхідно навчати дискурсу/тексту певного характеру, тобто характеристики продукту/тексту не залишаються без уваги, а розглядаються у зв'язку з процесом створення – побудови, організації, продукування дискурсу/тексту [2]. У методичних цілях, тобто в процесі навчання, у межах поняття «текст» важливим є розуміння тексту, як продукту мовленнєвої діяльності, який володіє певними характеристиками, якостями; у межах поняття «дискурс» – поняття інформаційно-цільової і процесуальної сторони мовленнєвого процесу [2].

Так, на думку Н. В. Горобченко, формування дискурсивних умінь є навчанням осмисленої побудови дискурсу. Дослідниця зазначає, що характеристики продукту/тексту необхідно зіставити з етапами породження дискурсу/тексту та для ефективності функціонування дискурсивної стратегії необхідно також знати способи її реалізації на кожному з етапів [2].

В свою чергу, основним завданням школи в області предмета «Іноземна мова» є досягнення учнями певного рівня комунікативної компетентності в сфері усного та письмового спілкування. Одним з найважливіших структурних компонентів комунікативної компетентності (поряд з лінгвістичним, соціокультурним, компенсаторним, лінгвокраїнознавчим та ін.) є дискурсивний.

Під дискурсивною компетентністю розуміється здатність сприймати і породжувати тексти різних жанрів відповідно до комунікативного наміру мовця чи автора в рамках певної ситуації спілкування [5: 78]. У структурі дискурсивної компетентності, в свою чергу, також виділяються компоненти, що дозволяють більш чітко описати як сутність самого явища, так і шляхи й способи формування даного виду компетентності.

До складу дискурсивної компетентності входить перш за все стратегічний компонент, що передбачає вміння суб'єкта мовлення усвідомити свій комунікативний намір і спланувати комунікативну подію. Тактичний компонент являє собою вміння проаналізувати комунікативну ситуацію і відібрати адекватні їй оптимальні для реалізації комунікативного наміру засоби і способи. Жанровий компонент дискурсивної компетентності полягає в умінні

організувати дискурс відповідно до канонів конкретного жанру, обраного для досягнення комунікативного наміру суб'єкта в заданому екстралінгвістичному контексті. Текстовий компонент передбачає володіння умінням організувати послідовність речень таким чином, щоб вони складали єдине ціле – зв'язний текст з усіма властивими йому властивостями.

Аналіз дискурсивної компетентності як сукупності виділених структурних компонентів дозволив відзначити наступні їх характеристики в умовах письмової форми мови.

Стратегічний компонент дискурсивної компетентності в письмовій мові може бути охарактеризований за такими параметрами, як попередня підготовленість, усвідомленість, вмотивованість, довільність. Перші два компоненти припускають, що експресивна письмова мова як найважливішого свого етапу обов'язково включає етап внутрішнього продумування, планування, програмування висловлювання. Говорячи про усне мовлення, можна ставити під сумнів її стратегічність, оскільки вона не завжди є заздалегідь продуманою, комунікативний намір часто не до кінця усвідомлено автором висловлювання. Для письмової мови дана характеристика принципова, вона обумовлює багато з її інших специфічних властивостей.

Особливість мотиваційної сфери писемного мовлення зумовлена відсутністю безпосереднього контакту з адресатом, невідповідністю ситуації написання тексту ситуації спілкування. На відміну від усного мовлення, де мотив спілкування найчастіше виникає із самої ситуації, письмова комунікація завжди довільна. Таким чином, питома вага стратегічної компетенції в письмовій мові значно вища, ніж в усній [3: 79].

Специфіка функціонування тактичного компонента дискурсивної компетентності в усній і письмовій мові пояснюється насамперед відмінністю ситуації спілкування в цих двох формах мови. Зважаючи на відсутність в письмовій комунікації безпосередньої ситуації спілкування, необхідно експліцитно вираз таких, наприклад, її параметрів, як образ автора і образ адресата, які відображаються в адресності і модальності письмових текстів. Виділення даних категорій як характеристик письмової мови не передбачає їх відсутності в усній. Адресність та модальність – важливі характеристики мови, складність їх вираження в письмових текстах обумовлює особливу до них увагу в процесі навчання.

Формування дискурсивної компетентності починається з самого початку навчання іноземної мови у школі. Дискурсивні вміння в усному мовленні є вміння учня логічно і зв'язно організувати власне висловлювання відповідно до граматичного і фонетичного ладу мови, з власним лексичним запасом.

Формування дискурсивної компетентності у сфері усної комунікації має свою специфіку, обумовлену психологічними, психолінгвістичними та лінгвістичними характеристиками даної форми мови.

Основною метою навчання говорінню в старших класах середньої школи є формування таких мовних навичок, які дозволили б учневі використовувати їх

в повсякденній мовній практиці на рівні загальноприйнятого побутового спілкування [3: 58].

Реалізація цієї мети пов'язана з формуванням в учнів наступних комунікативних умінь:

- а) розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовного завдання і комунікативного наміру;
- б) здійснювати свою мовну і немовну поведінку, беручи до уваги правила спілкування і національно-культурні особливості країни мови, що вивчається;
- в) користуватися раціональними прийомами оволодіння іноземною мовою, самостійно вдосконалюватися в ній.

Відповідно до вимог Програми вміння передавати інформацію в зв'язкових аргументованих висловлюваннях (говоріння та письмо) на старшому етапі навчання іноземної мови входить в поняття мовної компетентності, під яким розуміють функціональне використання мови, що вивчається як засобу спілкування і пізнавальної діяльності [3: 4–8].

До учнів старшої школи за Рекомендаціями Ради Європи [5] висувається вимога щодо досягнення Просунутого Рубіжного рівня B1+, що відповідає за специфікацією рівню „незалежного користувача”. Він, мабуть, має більше категорій завдяки двом характерним рисам, зокрема:

- здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватися про те, чого хочеш у цілому ряді контекстів, наприклад: підтримувати головні пункти дискусії за умови, коли мовлення чітке та нормативне; висловлювати або формулювати у внутрішньому мовленні власні погляди та думки у неформальній бесіді з друзями; сприймати звертання, в яких пояснюються прохання та проблеми; давати конкретну інформацію, необхідну під час інтерв'ю/консультації тощо;
- здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті, наприклад: зорієнтуватися у незвичних ситуаціях в громадському транспорті; діяти у більшості ситуацій, які виникають при підготовці до подорожі, через туристичного агента або під і час самої подорожі; описувати, як що-небудь зробити, даючи детальні інструкції і т.д. [5: 93]

Формування дискурсивної компетентності можливо при виконанні рецептивно-аналітичних, репродуктивних і продуктивних вправ для формування вмінь всіх структурних компонентів дискурсивної компетентності.

Дійсно, ефективними в процесі формування дискурсивної компетентності можуть стати умовно-комунікативні вправи, якщо вони активізують фантазію учнів. Відомо, що школярі (особливо учні середнього шкільного віку) дуже люблять фантазувати. Тому завдання за типом «Уявіть собі, що ...» можуть виявитися не менш корисними для засвоєння іншомовного мовного матеріалу, ніж реально-комунікативні вправи, в яких учні повідомляють, наприклад, про події свого життя.

Таким чином, дискурсивна компетентність учнів обумовлює реалізацію основних функцій предмета Іноземна мова, а також вирішує наступні завдання:

21. визначати тип загальної компетентності та відповідність мовленнєвої діяльності;

22. охарактеризувати мовну діяльність відповідно до характеру і загального типу мовлення;

2. вносити упорядкований, систематичний, логічний процес розвитку мовних навичок та вмінь;

3. формувати в процесі навчання мотиви іншомовного мовного спілкування, будучи вираженням особистісного прояву комуніканта;

4. обумовити успішність навчання видам мовленнєвої діяльності, а саме говоріння, аудіювання, читання та письма;

5. підготувати учня до використання іноземної мови як інструменту мовленнєво-мисленнєвої діяльності» [6].

Слід також зазначити, що рівень сформованості дискурсивної компетентності на пряму залежить від комунікативної: «чим вище рівень дискурсивної компетентності, тим повніше вибір засобів комунікації відповідає її цілям, що визначає успішність комунікативної діяльності» [6].

Грунтуючись, на визначенні компетентності, застосовуючи для успішної діяльності знання, вміння та особистісні якості, ми вважаємо, що дискурсивну компетентність школярів старшої ланки можна визначити як здатність створювати логічні та зв'язні тексти на іноземній мові відповідно до необхідного функціонального стилю, мовних норм і поставленої мети.

Педагогічні можливості розвитку дискурсивної компетентності у формуванні в учнів значущих якостей визначаються її універсальним характером, в той же час, її специфіка (постановка мети, планування, визначення оптимального співвідношення мети і засобів та ін.) сприяє розвитку рефлексії на рівні звичної внутрішньої дії, вкрай необхідного для фахівця будь-якого профілю, і є показником зрілої особистості з високим рівнем свідомості та професійної самосвідомості. У такому контексті дискурсивна компетентність є важливим елементом загальної освітньої компетентності, що визначає єдність теоретичної і практичної готовності та здатності учнів до здійснення освітньої діяльності, готовності й здатності вчитися все життя.

Висновки. Таким чином, виходячи з сучасних цілей та завдань навчання, основним пріоритетом у навчанні є формування у школярів дискурсивної компетентності, оскільки вона має на увазі знання мовних реалій, та оволодіння мовними конструкціями, знання історії, звичаїв країни, що вивчається, а також здатність знаходити в контекстах ту ж інформацію, що і носії мови, що дає можливість до повноцінної міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел та літератури

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: Academia, 2006. 334 с.

2. Горобченко, Н. В. Особливості формування дискурсивної компетенції на початковому ступені іншомовного писемного мовлення. Наукові записки. Серія «Філологічна» (33). 2013. С. 173–175.

3. Іноземні мови. 1-11 класи: навчальні програми і методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році. Х.: Ранок, 2016. 160с.

4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт., 2003. 262 с.
6. Смирнов, М. В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. 2012. №12 (645).
7. The Merriam Webster Dictionary. New edition. Merriam-Webster, Incorporated, 2002. 2500 p.
8. The Oxford English Dictionary. Second edition. Band 2. Clarendon Press Oxford, 1989. 1200 p.

В. О. Осадча

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ІНТЕРАКТИВНОМУ КОНТЕКСТІ

Постановка проблеми. Разом із появою Нової української школи з'явилося оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах, що супроводжується змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які у майбутньому зможуть забезпечити учню можливість комфортно почуватися у сучасному світі. Головною метою навчання іноземної мови в початкових класах є формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженими із віковими можливостями школярів. В свою чергу, вчителі докладають максимум зусиль, щоб підготувати до уроку цікаві матеріали, які допоможуть працювати над розвитком комунікації.

Актуальність дослідження. Із запровадженням нових реформ була створена програма нової школи, яка базується на тому, що учні початкових класів повинні вміти ставити загальні та нескладні спеціальні питання, засвоєні як мовленнєві зразки та відповідати на них; ініціювати та закінчувати діалог; вести короткі діалоги згідно з правилами етикету; розігрувати короткі сценки, виступаючи в ролях; брати участь у розмовах на прості та звичайні теми; емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, які є характерними для мовленнєвої поведінки носіїв мови. Ознайомившись з навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів ми прийшли до висновку, що потрібно більше працювати над розвитком комунікативної компетентності учнів початкових класів, створювати у класі комунікативну атмосферу, а також включати до уроку ігрову діяльність. Багато зарубіжних та вітчизняних науковців працювали над розробкою цієї

проблеми: Ю. І. Пассов, Л. А. Петровська, В. Л. Скалкін, З. Г. Шарідова, А. Е. Мельник, О. Л. Калмикова та інші.

Мета статті полягає у розробленні методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь в інтерактивному контексті, як засобу формування творчої активності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Процес оволодіння іноземною мовою розглядається як процес набуття комунікативної компетентності, рівень якої повинен бути не нижче такого, що дозволяє використовувати мову практично, а метою навчання є засвоєння і володіння іноземною мовою як засобом вираження своїх думок.

Слідом за Ю. І. Пассовим, ми вважаємо, що суть комунікативного навчання полягає у підготовці учня до участі в процесі іншомовного спілкування, створеного у класі. Іншими словами — комунікативно-орієнтовне навчання іноземної мови — це моделювання процесу спілкування, а отже, урок іноземної мови за методикою комунікативно орієнтованого навчання — це модель процесу комунікації іноземною мовою. Слід пам'ятати, що молодший етап — базовий етап для формування комунікативної компетентності учнів, тому саме на цьому етапі вчитель повинен прикласти максимально зусиль, щоб розвинути ці уміння.

Маючи досвід роботи із школярами, можна зазначити, що найефективнішим способом розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи є інтерактивний контекст.

Інтерактивне навчання — це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів. Інтерактивні методи навчання передбачають колективну роботу учнів та роботу малими групами. Саме інтерактивний контекст навчання є найцікавішими та найефективнішими для учнів. Під час використання інтерактивного контексту школяр стає не об'єктом навчального процесу, а суб'єктом. Тобто учень відчуває себе активним учасником свого навчання та розвитку. Саме такий підхід формує мотивацію та зацікавленість до вивчення предмету, закликає до саморозвитку та самостереження. Проблемою інтерактивного навчання займалися наступні науковці: С. Іванішена, О. А. Комар, О. І. Пошетун, О. Саган, Л. В. Пироженко та інші.

Поставивши перед собою мету проаналізувати підручники з англійської мови для учнів 3 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України ми визначили, що вони не мають достатню кількість матеріалу для активного розвитку комунікативної компетентності школярів. Нами було досліджено ряд підручників авторів: Карпюк О. Д., Несвіт А. М., Мітчел Г. Марілені Малкогіанні, К., Павліченко О. М.. Результати нашого аналізу представлені у *Таблиці 1*.

Таблиця 1

Автор	Загальна кількість вправ	Вправи на розвиток комунікативної компетентності в інтерактивному контексті
Карпюк О. Д.	189	49
Несвіт А. М.	352	63
Павліченко О. М	328	46
Мітчел Г. Марілені Малкогіанні	207	42

У наступних діаграмах порівняно загальну кількість завдань у підручниках, а також кількість завдань на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів у інтерактивному контексті. (Діаграма 1)

Діаграма 1



На основі навчальних матеріалів нами було проведено аналіз доступності вправ, які розвивають комунікативну компетентність в інтерактивному контексті. Серед вправ, на розвиток мовленнєвих умінь було зафіксовано наступні:

- Запитайте і дайте відповідь;
- Прочитайте та відреагуйте;
- Попрацюйте в групах;
- Попрацюйте в парах;
- Розіграйте діалог;
- Підготуйте проект із другом;

Як бачимо, завдань із інтерактивним контекстом недостатньо для того, щоб учень міг легко та із великою цікавістю засвоїти даний матеріал, тому кожен вчитель повинен додатково готувати та опрацьовувати той метод, який дасть можливість кожному у класі приділити не менше 15 хвилин усному мовленню, серед яких буде час для інтеракції.

Щоб уникнути проблеми недостатньої кількості завдань, ми опрацьовували методику, яка допоможе розвинути комунікативну компетентність у інтерактивному контексті. Крім цього, на уроці учні зможуть декілька хвилин відпочити, створюючи своїми руками ляльки на пальці, щоб розіграти полілог між собою, а також велику книгу, яка допоможе школярам. Ми обрали казку «A little mitten», адже у ній є достатня кількість фраз привітання, подяки, дозволу, які учні зможуть використовувати на уроках та у повсякденному житті. (Рисунок 1).



Рисунок 1. На основі розвитку комунікативної компетентності у інтерактивному контексті

Висновки. Отже, за даними аналізу підручників з іноземної мови для 3 класу ми прийшли до висновку, що методи формування комунікативної компетентності учнів в інтерактивному контексті потребують удосконалення. Адже головною метою навчання іноземної мови в початкових класах є формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженими із віковими можливостями школярів.

Список використаної літератури

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. // Иностранные языки в школе. 1985. №2.
2. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання /С. Іванішена //Початкова школа. 2005.
3. Карпюк О. Д. Англійська мова: Підручн. для 3 класу загальноосвіт. навч. закл. К.: Навчальна книга, 2008.
4. Мітчел Г. К., М. Малкогіані. Smart junior Англійська мова з клас для загальноосвіт. навч. закл. К.: Навчальна книга, 2020.
5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mgu.edu.ua/docs/flp/programa1-4.pdf>

6. Несвіт А. М. Англійська мова 3 клас для загальноосвіт. навч. закл. К.: Навчальна книга, 2014.
7. Павліченко О. М. Англійська мова 3 клас для загальноосвіт. навч. закл. К. Навчальна книга, 2020.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. М.: Просвещение, 1985.
9. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів/О. Саган//Початкова школа. 2002.
10. «A pretty little mitten» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://urok.1sept.ru/articles/606943>

Л. С. Пархалевич

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирич О. В

РОЗПІЗНАВАННЯ АВТОРСТВА АВТОМАТИЧНИМИ СИСТЕМАМИ ОБРОБКИ ПРИРОДНОЇ МОВИ

Постановка проблеми та її актуальність. Ми живемо в час, коли обсяги виробленої людством інформації більші, ніж будь-коли і кількість цих даних зростає з кожним днем. Однак значну користь з цієї інформації можна отримати лише при правильній обробці і аналізі цих даних.

Мова – це система знаків, що служить способом спілкування, передачі інформації і виразу особистості [5].

Мова слів – соціально-психологічне явище, що дозволяє передавати і зберігати як свою інформацію, так і накопичену нашими предками. Мова являє собою, так звану, систему кодів, знаків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню обробки природної мови присвячено дослідження таких науковців, як D. Jurafsky, J. H. Martin , R. M. Reese.

Метою статті є розгляд розпізнавання авторства автоматичними системами обробки природної мови.

Виклад основного матеріалу. Всі мови світу діляться на дві великі групи: природні і штучні мови. Природна мова – мова, яка використовується для спілкування, яка не створена цілеспрямовано. Виникнення і існування природної мови нерозривно пов'язане з виникненням і існуванням людини – homo sapiens.

Ця мова виникла для закріплення і передачі накопиченої інформації в процесі спілкування людей [2]. Природна мова є однією з основних етнічних ознак.

У природних мовах виділяються різні форми існування мови:

- діалекти, в тому числі соціальні,
- професійна мова,
- просторіччя,

- літературна мова.

Діалект – це різновид мови, яка складається з місцевих назв предметів і явищ повсякденного побуту, які відомі жителю цієї місцевості з народження. Люди, які відносяться до однієї етнічної групи, можуть розмовляти на різних діалектах.

Часто діалекти будуються на різних фонетичних засадах, тобто одні і ті ж букви і склади можуть вимовлятися по-різному. Діалекти вживаються на певній території, і в кожній місцевості існує свій діалект [7].

У даний час діалектні слова поступово виходять з ужитку. Одні замінюються словами літературної мови, інші забуваються в міру зникнення з побуту явищ і предметів, які вони позначали.

Соціальний діалект – різновид мови, на якій говорить певна соціальна група [7].

Відмінною рисою соціальних діалектів від інших форм мови є використання особливих слів для позначення явищ, відомих тільки цієї соціальної групи, і використання звичайних слів в зміненому контексті.

В англійській мові існує безліч діалектів.

Головні відмінності полягають в фонетиці, тобто у відмінності вимови, мелодійності, співучості, ритмічності. Наприклад, в ірландській версії сучасної англійської мови більш «нейтральна», рівна вимова. Також спостерігається спрощення і заміна складних фонем і додавання в артикуляцію слів нейтральних звуків.

Наприклад, слово «film» в Ірландії буде звучати як [filem]. Подібна вимова сформувалася під впливом кельтської мови. У австралійській версії ще більш повільний ритм. Так, англієць слово «day» виголосить як [dei], а австралієць скаже [di]. Всім відоме слово «love» у британців – [lav], у шотландців – [luv], а у ірландців – [liv] [6].

Професійна мова – різновид мови, що належить до однієї професії. Практично вона зводиться до особливих лексичних систем, що належать до відповідної сфери діяльності [4].

Просторіччя – це особлива форма природної мови, яка властива людям, які не володіють нормами літературної мови. Просторіччя відрізняється і від літературної мови, і від діалекту. Воно має цілий ряд типових особливостей в області лексики, морфології, фонетики, синтаксису [7].

Обробка природної мови (Natural Language Processing, NLP) – загальний напрямок штучного інтелекту і математичної лінгвістики. Воно вивчає проблеми комп'ютерного аналізу і синтезу природних мов. Стосовно до штучного інтелекту, аналіз означає розуміння мови, а синтез – генерацію грамотного тексту.

Вирішення цих проблем буде означати створення більш зручної форми взаємодії комп'ютера і людини [1]. До основних напрямів обробки природної мови відносять такі, як витяг фактів, аналіз тональності тексту, відповіді на питання, інформаційний пошук, генерація тексту, переклад і т.д.

Проведемо огляд різних формальних методів визначення авторства текстів та порівняємо програмні продукти по атрибуції текстів природної мови.

Атрибуція тексту – дослідження тексту з метою встановлення авторства або отримання будь-яких відомостей про автора і умови створення текстового документа. Завдання атрибуції можна розділити на ідентифікаційні і діагностичні.

Ідентифікаційні завдання дозволяють здійснити перевірку авторства:

- підтвердити авторство певної особи;
- виключити авторство певної особи;
- перевірити той факт, що автором всього тексту була одна і та ж особа;
- перевірити той факт, що автор тексту є при цьому його справжнім автором.

Ідентифікаційні завдання вирішуються з припущення, що автор тексту відомий.

Діагностичні завдання дозволяють визначити особистісні характеристики автора (освітній рівень, рідна мова, знання іноземних мов, походження, місце постійного проживання та ін.) і / або факт свідомого спотворення письмової мови. Діагностичні завдання вирішуються з припущення, що автор тексту невідомий. У цих випадках зазвичай неможливо зіставити досліджуваний текст з текстами автора.

Методи атрибуції дозволяють досліджувати текст на п'яти рівнях: пунктуаційному, орфографічному, синтаксичному, лексико-фразеологічному, стилістичному.

Пунктуаційний рівень допомагає виявити особливості вживання автором знаків пунктуації, характерні помилки.

Орфографічний рівень виявляє характерні помилки в написанні слів.

Синтаксичний рівень дозволяє визначити особливості побудови речень, перевагу тих чи інших мовних конструкцій, вживання часів, активного або пасивного застави, порядок слів, характерні синтаксичні помилки.

Лексико-фразеологічний рівень визначає словниковий запас автора, особливості використання слів і виразів, схильність до вживання рідкісних і іноземних слів, діалектизмів, архаїзмів, неологізмів, професіоналізмів, арготизмів, навички вживання фразеологізмів, прислів'їв, приказок, «крилатих виразів» і т. д.

Стилістичний рівень дозволяє визначити жанр, загальну структуру тексту, для літературних творів – сюжет, характерні зображальні засоби (метафора, іронія, алегорія, гіпербола, порівняння), стилістичні фігури (градація, антитеза, риторичне питання і т. д.), інші характерні мовні прийоми.

Під «авторським стилем» зазвичай розуміються останні три рівня. Аналіз саме синтаксичного, лексико-фразеологічного та стилістичного рівнів становить найбільший інтерес і найбільшу складність [4].

Існує досить багато методів аналізу стилю.

В цілому можна розділити їх на дві великі групи - експертні та формальні. Експертні методи передбачають дослідження тексту професійним лінгвістом-

експертом. До формальних відносяться прийоми з теорії ймовірностей і математичної статистики, алгоритми кластерного аналізу та нейронних мереж.

У загальному випадку текст відображається в векторі обчислених для нього параметрів, кожен з яких об'єктивно характеризує певний набір особливостей тексту. Таким чином, текст графічно відображається в деяку точку «-мірного простору. При такій формалізації автор також може бути представлений у вигляді аналогічного вектора параметрів – цим вектором буде вектор текстів, написаних даним автором.

В рамках відносно невеликого тексту значення більшості формальних характеристик не дозволяють встановити авторський стиль. Крім того, на коротких текстах часто не виявляються і інші характеристики, наприклад, особливості використання авторської фразеології і ідіоматики, а також метафоричної системи, системи епітетів і т. д. З іншого боку, граматичні особливості авторського стилю - частота вживання службових слів (спілок, прийменників, деяких модальних слів, вступних виразів) - для текстів близько 1 000-2 000 слів зберігаються.

Такий метод визначення авторства тексту іноді називають лінгвостатистичним аналізом неповнозначної лексики.

У своїй роботі В. П. Фоменко і Т. Г. Фоменко [4] вводять поняття авторського інваріанта - формальної характеристики тексту, що задовольняє умовам масовості, стійкості і розрізняє здібності.

Авторський інваріант - характеристика тексту, обчислена як відсоток вмісту службових слів (словосполучень, прийменників, часток - всього 55 слів) в тексті. Початкова вибірка складалася з 2 000 слів, потім обсяг вибірок послідовно збільшувався в такий спосіб: 4 000, 8 000, 16 000 слів. Проведений експеримент показав, що подальше збільшення обсягу вибірок необов'язково, так як шуканий авторський інваріант був виявлений вже при величині вибірки в 16 000 слів.

В якості критерію стабілізації був узятий наступний принцип. Обсяг вибірки збільшувався до тих пір, поки не виявлявся параметр, для якого середня величина його відхилень від середніх значень уздовж творів усіх досліджуваних письменників виявлялася істотно менше амплітуди коливань параметра між текстами різних авторів.

В даний час, для природної англійської мови, існує досить велика кількість сервісів і програм, що дозволяють, так чи інакше, виявити запозичений контент.

Програма Praide Unique Content Analyser II має широкі можливості по перевірці текстів з використанням пошукових систем. Є можливість вибору використовуваних пошукових систем, містить засоби додавання нових пошукових систем. Перевірка здійснюється пасажами і шинглі, довжину яких можна змінювати. Можна задавати кількості слів перекриття шинглів.

Виводиться докладний звіт з перевірки в кожній пошуковій системі. До недоліків можна віднести відсутність обробки стоп-слів. Немає підтримки роботи з власною базою. Система Plagiatinform, по завіреннях авторів, має

найбільш широкий функціонал [5: 14]. Вона вміє перевіряти документи на наявність запозичень, як у локальній базі, так і в мережі Інтернет.

Система вміє обробляти документи, скомпоновані з переміщених шматків тексту декількох джерел. Перевірка може здійснюватися з використанням швидкого або поглибленого пошуку. Результати перевірки видаються у вигляді наочного звіту. Автори не пропонують можливості вільного використання або тестування системи, і оцінити якості її роботи неможливо.

Незважаючи на велику кількість існуючих рішень, жодне з них не може служити універсальним засобом перевірки на плагіат. Основний недолік більшості існуючих систем - це спрямованість пошуку або на мережу Інтернет, або на власну базу. Очевидно, що більш точна і універсальна перевірка буде в разі використання обох видів джерел.

Висновки. Таким чином, нами були розглянуті основні системи і методи по визначенню авторства тексту, які дозволяють з високою точністю ідентифікувати автора заданого анонімного тексту. Дані алгоритми показують хороші результати за умови досить великих вхідних текстів, а також має важливість обсяг бази даних творів відомих авторів.

Список використаних джерел

1. Романов А. С. Методика и программный комплекс для идентификации автора неизвестного текста: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. Томск, 2010. 26 с.
2. Кукушкина О. В., Поликарпов А. А., Хмелев Д. В. Определение авторства текста с использованием буквенной и грамматической информации // Проблемы передачи информации. М.: Наука, 2001. Т. 37, № 2. С. 96-108.
3. Дроздова, И. И. Определение авторства текста по частотным характеристикам / И. И. Дроздова, А. Д. Обухова. Текст : непосредственный // Технические науки в России и за рубежом : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). Москва : Буки-Веди, 2017 С. 18-21.
4. Фоменко В. П., Фоменко Т. Г. Авторский инвариант литературных текстов // Новая хронология Греции: Античность в Средневековье. М.: МГУ, 1995. 422 с.
5. Goldberg Y. Neural Network Methods for Natural Language Processing / Y. Goldberg. Morgan & Claypool Publishers. 2017. 309p.
6. Jurafsky D. Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Speech Recognition, and Computational Linguistics. 2nd edition, / Jurafsky D., Martin J. 2009 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cse.iitk.ac.in/users/mohit/Speech-and-Language-Processing.pdf>
7. Mikolov T. Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space / T. Mikolov, K. Chen, G. Corrado, J. Dean. 2013. 12 p.
8. Mohd S. H. Word Sense Ambiguity: A Survey / S. H. Mohd, R. B. Mohd // International Journal of Computer and Information Technology Vol. 02. Issue 06. 2013. P. 1161-1168 .
9. Reese R. M. Natural Language Processing with Java / R. M. Reese. Packt Publishing, 2015. 262 p.

А. В. Пелешок

Житомирський державний університет

МОЖЛИВОСТІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та включення України в Болонський процес змусив перебудовувати вітчизняну систему освіти, а саме підвищити її якість, ефективність, а головне доступність. Подібні зміни відповідно сприяли розвитку нової форми навчання – дистанційної.

Донедавна, дистанційна форма освіти широко не використовувалася у навчальному процесі, через поганий рівень розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій, а також через неякісне інтернет покриття, зокрема у віддалених населених пунктах та особливо у сільській місцевості.

Однак у світлі останніх подій, а саме розповсюдження корона вірусу, виникла нагальна потреба переходу на дистанційну форму навчання. Нажаль не усі освітні заклади були готові до подібного виклику, саме тому важливим є виявлення та аналіз найбільш сучасних та зручних у використанні платформ, сервісів, сайтів, каналів тощо для того, щоб покращити та водночас полегшити процес викладання іноземної мови учням старшої школи.

Аналізуючи останні дослідження варто зазначити, що даним питанням займалися багато дослідників. Серед них П. В. Стефаненко, А.В. Хуторський, Н. В. Морзе, Н. Г. Сиротенко, М. Moore, G. Kearsley, N. Hara та інші. Усі вони розглядали світовий досвід розвитку дистанційних форм світи та перспективи їх розвитку в Україні. Дослідники Є. Ю. Владимирська та О. В. Кареліна детально розглядали необхідні вміння використання інформаційних технологій та педагогічні умови, що забезпечують якість дистанційного навчання. Науковці П. В. Дмитренко, Н. Г. Протасова та О. М. Самойленко розглядали теоретичні, практичні та соціальні сторони впровадження дистанційної форми навчання в українських навчальних закладах [2, 126]. Роботи Г. О. Козловської та О. М. Спіріна також вважають значним внеском до вирішення проблеми програмного забезпечення дистанційної освіти. Варто також зазначити, що значний моніторинг розвитку останніх подій проводили багато інтернет порталів, зокрема ZN,UA постійно проводить опитування щодо якості та технічного забезпечення дистанційного навчання. Інтернет портал LB.UA здійснює опитування директорів шкіл та викладачів щодо проблем з якими вони зіштовхнулися і займається пошуком оптимального вирішення цих питань.

Саме тому **метою** нашої статті є дослідити можливості мережі Інтернет у навчанні англійської мови учнів старших класів.

Наразі Інтернет вважається багатим джерелом необхідних навчальних ресурсів на будь-який смак та надає необмежені можливості вчителям

іноземної мови знайти необхідну інформацію та успішно інтегрувати її в заняття, зробивши їх цікавішими та максимально сучасними.

Для встановлення контакту з учнями та розподілення подальшої роботи пропонують використовувати такі сервіси як:

1. Google Classroom – безкоштовний сервіс для всіх, хто має аккаунт у системі Google. Вчитель створює «клас» (створювати їх можна безліч) , а посилання на нього надсилає учням. У «класі» можна публікувати відповідні до теми завдання чи посилання, прикріплювати матеріали та спілкуватися з учнями.

2. Закрита група у Facebook – вчитель створює групу та до додає учнів. Завдяки стрічці дописи розміщуються у хронологічному порядку, до яких також можна прикріплювати різноманітні посилання чи матеріали та спілкуватися у коментарях. Такий формат надає можливість проведення прямих ефірів для «живого» спілкування учнів з вчителем або ж проведення уроку.

3. Edmodo – безкоштовна соціальна мережа для вчителів, де можна створювати класи і навчальні групи, розміщувати дописи, оголошення, є можливість надсилати персональні повідомлення учням. Вчитель може вбудовувати посилання, відео, зображення та аудіо, а також створювати тести. Платформа також надає можливість завантажувати та зберігати файли різних форматів, створюючи при цьому своєрідну бібліотеку.

Для розробки уроків для учнів, вчитель може використовувати такі сайти, як:

1. Elsmonkeys.com – тут розміщені безкоштовні матеріали для уроків з домашнього читання, різноманітні тексти та лексичні вправи, граматичні пояснення та вправи на закріплення, вирази відомих людей та короткі статті на різні теми. Вчитель тут також знайде різні плани-конспекти та методичну літературу.

2. ESL Tower.com – тут публікуються друковані та інтерактивні вправи з граматики, лексики та фонетики. Тут також можна знайти безліч цікавих онлайн вправ та ігор на закріплення вивченого матеріалу.

3. Pppst.com – тут вчитель зможе знайти потрібну йому безкоштовну презентацію, лінгвокраїнознавчий матеріал і багато інших матеріалів для уроку та завантажити їх, що значно заощаджує час вчителя та робить заняття набагато цікавішим.

4. Film-English.com – сайт пропонує широкий вибір планів уроків на основі коротких відео з різноманітних фільмів для вивчення нової лексики та розмовних конструкцій.

Для того, щоб перевірити засвоєння учнями поданого матеріалу можна використовувати платформу Classtime – безкоштовний сервіс надає можливість створювати контрольні тести з різними типами завдань: відкриті запитання, запитання на встановлення відповідності тощо.

Також можна використовувати вебсайт Британської Ради (British Council). На сайті розміщено безліч сторінок з різноманітними текстами і вправами на закріплення лексики, граматичними тестами з можливістю перевірки правильних відповідей і аналізу помилок, безліч відео і більше ніж 2000

інтерактивних вправ. На Youtube наявний офіційний канал British Council, де розміщені відеоролики, які містять безліч життєвих ситуацій, які дозволять учням краще зрозуміти як розмовляти в реальному житті.

Серед інших корисних Youtube-каналів можна виділити безліч ютуберів, відео яких також можна використовувати на уроках для того щоб покращити навички сприйняття на слух та вивчення справжньої, живої розмовної англійської мови [3]. Яскравий представник, наприклад, - Casey Neistat – влогер з Нью-Йорку, який розповідає про свої щоденні пригоди використовуючи живий американський варіант англійської мови.

Також для практики розмовної англійської можна переглядати на Youtube короткі відео з телевізійних шоу, таких як The Late Late Show with James Corden, The Tonight Show starring Jimmy Fallon або The Ellen DeGeneres Show та інші.

Крім переглядання відео та виконання різноманітних вправ, також можна пропонувати учням цікаві ресурси для додаткової розмовної практики з носіями мови:

1. Tandem – безкоштовний месенджер для вивчення іноземних мов. Тут можна знайти просто співрозмовника для практики, або ділитися знаннями рідної мови і водночас навчатися іноземної.

2. Mixxer – ресурс, який об'єднує викладачів та тих, хто хоче вивчити мову. Тут можна обрати співрозмовника та спілкуватися в Skype, створювати мовні спільноти та разом аналізувати різноманітні матеріали.

Отже, розглянувши можливості мережі Інтернет, ми з'ясували, що з розвитком форми дистанційної освіти у світі, почали розроблятися нові платформи для створення віртуального класу, наявні програми для безпосереднього спілкування з носіями мови; також ми виявили, що популярні соціальні мережі, якими ми користуємося щодня також можуть слугувати засобом дистанційного навчання. Тому, можна сказати, що використання інформаційних технологій та мережі Інтернет дозволяє зробити навчання більш ефективним та індивідуалізованим, а тому можна очікувати і більш кращих результатів.

Список використаних джерел та літератури

1. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. пособ./ Упоряд.: Воротникова І. П., Чайковська Н. В. – К.: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи і США і перспективи для України / В. Ю. Биков // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: кол. монографія/ В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. / Академія пед. наук України. Інститут засобів навчання. К.: Атіка, 2015. с. 77-140.
3. Niema Monshiri. The era of online learning. TEDxUCSD, 2017. URL: <https://youtu.be/5JKgUoY9pTg> (дата звернення: 29.10.2020)

І. М. Печенюк

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КОМІКСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Постійний розвиток міжнародних культурних, економічних, політичних та інших зв'язків у сучасному суспільстві зумовлює поступ в багатьох сферах життя, зокрема і в шкільній освіті. Серед шкільних предметів, які зазнають оновлення, особливе місце займають іноземні мови. Основна мета сучасної методики навчання іноземної мови — це формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, тому пошук нових, якісних, ефективних засобів навчання, що зроблять процес сприйняття і засвоєння іншомовного матеріалу дієвим є на часі.

Серед ефективних засобів навчання іноземної мови можна назвати автентичні тексти, різновидом яких є автентичний комікс. Проблемою впливу різних видів літератури на навчальний процес і методикою їх використання займалися такі вчені як С.В. Дармилова, Л.А. Нефедова, S. Cary, E. Chan, Дж. Морроу та інші, але особливості застосування коміксів ще не були предметом окремого дослідження, що й зумовлює актуальність нашої роботи.

Мета статті: дослідити доцільність використання автентичних коміксів і визначити їхню ефективність у процесі навчання іншомовного усного мовлення.

Комікс вважається одним із найбільш ефективних засобів навчання іноземної мови через свою яскраву наочність, що багато в чому компенсує типові недоліки навчання іноземної мови.

Термін “комікс” (з англ. «comic» - смішний) виник відносно нещодавно, приблизно у другій половині XX століття. В багатьох мовах “комікс” є прямим запозиченням з англійської, але в деяких країнах він має власну назву. Наприклад, у Франції комікси називають “bandes dessinées”, в Італії “fumetti”, в Іспанії - “historietas graficas”, в Німеччині - “bilderbogen”, в Сербії та Хорватії - “stripovi”, в Японії - “манга”.

Вперше термін “комікс” було введено в США в кінці XIX століття. Саме у США вперше комікси почали друкуватись як “мультфільми на папері” для дітей [1]. Відомий американський редактор Уільям Хьорст заповнював сторінки недільного випуску своєї газети “Morning Journal” коміксами про «Жовтого малюка», який став улюбленцем мільйонів американських підлітків. Ставши символом бульварної преси, “кольоровий хлопчик” дав їй сучасну назву “жовта преса”.

У сучасному французькому словнику дається таке визначення коміксу: «Комікси – це історія, що розповідається за допомогою серії малюнків» [2: 71].

Вперше комікси у навчальному процесі почав використовувати швейцарський педагог, графік та новеліст Родольф Тьопфер. Він створив так звані естампи —

кумедні розповіді з картинками та текстом [1]. У 1846 році педагог створив свою власну колекцію «Розповіді у гравюрах».

Ефективність коміксів як засобу навчання вперше була доведена японськими освітянами у 70-х роках ХХ століття. На основі манга, японських коміксів, було створено серію підручників, зміст яких був легким для розуміння дітей старшого дошкільного віку та людей з розумовими відхиленнями. Та легкість, з якою учні засвоювали матеріал, змусила видавців випустити цілу колекцію підручників з економіки у вигляді коміксів. Таким чином, складні економічні процеси було доступно зображено крізь призму пригодницького сюжету.

Доцільність використання коміксів в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності була доведена О. І. Резніковою. Вона з'ясувала роль коміксів у формуванні мовленнєвих вмінь і навичок учнів в рамках іншомовної комунікативної компетентності; визначила, що комікс “запускає” різноманітні когнітивні механізми людини, активізуючи його розумову діяльність на вербальному та візуальному рівнях. Окрім того, О. І. Резнікова встановила, що комікс є чудовим засобом вдосконалення граматичних та лексичних навичок учнів, розвитку рецептивних та продуктивних видів мовної діяльності, мотивування учнів до вивчення іноземної мови, розвитку творчих здібностей та організування різноманітних форм роботи [3].

Комікс складається з вербальної та невербальної частин. Вербальний компонент — це буквений текст, вся мовна єдність в рамках коміксу. Він проявляється в монологічному та діалогічному мовленні персонажів. Мова героїв поміщена у спеціальний простір, що представляє собою “хмарку”, яка йде від голови персонажа та містить в собі його репліку. Так само як і в усному мовленні, мова героїв виключає довгі фрази та складний синтаксис.

Невербальною складовою коміксу є його графіка, тобто послідовність малюнків, кожний з яких обрамлений рамкою та створює кадр [4: 45].

Завдяки поєднанню графічної та вербальної складової, комікс постає цілком новим, незвичним засобом навчання іноземної мови. Комікси чудово виконують мотиваційну функцію в процесі навчання: лінгвістичний матеріал стає не метою, а засобом [5].

Вчитель може застосовувати комікс на будь-якому етапі уроку іноземної мови. Існує багато способів використання коміксів в навчальному процесі, наприклад:

- комікс-автобіографія (дає можливість дітям розповісти основні факти зі свого життя, особисті інтереси, вподобання тощо);
- активізація словникового запасу (може використовуватись при введенні та закріпленні нових лексичних одиниць);
- активізація групового співробітництва (учні мають можливість створювати власні комікси як індивідуально, так і в групах);
- удосконалення розмовних навичок (відпрацювання мовних структур в контексті, вдосконалення навичок спілкування та соціальної поведінки [6: 6]).

Завдяки різному співвідношенню тексту та малюнків, комікс може бути використаний як засіб навчання іншомовного усного мовлення для учнів з різним рівнем підготовки. Зазвичай, чим більший обсяг вербального компоненту, тим

складніші в ньому граматичні структури та лексика [7: 55].

Хоча ідея застосування коміксів для підвищення мовленнєвої активності на уроках іноземної мови не є новою, але все-таки вона залишається актуальною, оскільки комікс уможливорює максимальну реалізацію умов розвитку мовленнєвої діяльності, і, відповідно, формування іншомовної комунікативної компетентності при навчанні усного мовлення.

Окрім того, комікс — це практично єдине джерело досягнення таких тонких мовних нюансів як сучасний сленг, нові вислови, запозичення, які підручники просто не прояснюють.

Відправною точкою розвитку усного мовлення учнів вважають приведення в дію механізмів мотивації мовленнєвої діяльності. Саме специфіка коміксів має змогу вплинути на мовленнєву діяльність учнів.

У мовленнєвій діяльності І. О. Зимня виділяє три фази:

23. спонукально-мотиваційну;
24. орієнтаційно-дослідницьку;
25. виконавчу [8].

За допомогою малюнків коміксу, вчитель привертає увагу учнів, тим самим впливаючи на їх емоційно-чуттєву сферу. Завдяки емоційному компоненту змісту коміксів та образній подачі інформації стимулюється спонукально-мотиваційна фаза мовленнєвої діяльності школярів.

Орієнтаційно-дослідницька фаза при роботі з коміксами полягає у створенні цілісної сюжетної картини з її окремих компонентів. Учні повинні виділити вербальні та невербальні індикатори, що вказують на послідовність подій, які відбуваються. Школярі самостійно встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, сюжетну хронологію, при цьому в роботу включається механізм логічного мислення. Одночасно відбувається пошук та відбір лексичних засобів для опису інформації, яка має невербальний характер. Головною відмінністю коміксів від інших типів текстів є відсутність авторської мови, яка слугує засобом зв'язку між окремими мовленнєвими актами та ситуаціями. Тому, учням необхідно самостійно додумувати вербальні зв'язки між репліками героїв та кадрами коміксу. Окрім того, в коміксах відсутні конектори, які пов'язують окремі дії та їх послідовність, через що учні мають самостійно їх визначити на основі візуальної інформації.

Виконавча фаза реалізує мовленнєві висловлювання і разом з тим включає операції контролю здійснення діяльності та її результатів.

Отже, головною перевагою коміксу як засобу розвитку усного мовлення є те, що кадри коміксу, з одного боку, - це готова сюжетна лінія, яка тримає учнів в певних рамках та сприяє втриманню в пам'яті логічної послідовності представленої інформації. З іншого боку, вербальна складова коміксу представлена у вигляді фрагментів і вимагає від учнів самостійної роботи, націленої на її виконання.

Список використаних джерел та літератури

1. Зимня И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZPo-1991/ZPo-223.htm#Sp1> (дата звернення: 17.06.2020).
2. Козлов Е.В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф. Волгоград : ВолГУ,

2002. 183 с.

3. Обучение иностранным языкам через универсальные средства интеграции культур. URL: <https://articlekz.com/article/19638> (дата звернення 16.06.2020).

4. Остапенко. Л. П., Соловйова О. К. Дидактичний потенціал коміксів. URL: http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads20160404154807_OstapenkoSoloviova.pdf (дата звернення 26.10.2020).

5. Резникова А. И. Методика использования французских комиксов как средства совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: Нижний Новгород, 2018. 24 с.

6. Cary S. Going graphic: comics at work in the multilingual classroom. Portsmouth, NM : Heinemann, 2004. 129 p.

7. Confinement littéraire. URL: <https://lalterego.fr/2020/04/13/confinement-litteraire/~:text=Un%20roman%20graphique,%20c'est,de%20«%20littérature%20en%20estampes%20».&text=Le%20roman%20graphique%20offre%20une%20diversité%20esthétique%20mais%20également%20de%20nombreuses%20thématiques.> (дата звернення 14.05.2020).

8. Larousse petit dictionnaire de français. Paris, France, 2006. 71 p.

М. І. Пишнюк

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕЛЕФОНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: мобільні телефони, продуктивні уміння, учні, основна школа, урок, середня освіта, іноземна мова, організація навчання.

Постановка проблеми. Мобільний телефон сьогодні є неодмінним атрибутом практично кожної людини. За допомогою сучасних пристроїв зв'язку можна не лише розмовляти, а й користуватися Інтернетом, проводити фото та відеозйомку, математичні розрахунки тощо. Тому використання мобільних телефонів на уроках іноземної мови сьогодні є невід'ємною складовою освітнього процесу [5].

Актуальність. Педагогічна діяльність, особливо на даному етапі розвитку сучасних технологій, являє собою нескінченний пошук нових засобів навчання, оновлення навчального матеріалу згідно сучасного змісту і розширення ментального простору людини. Для молодшої школи мобільні телефони – це шкода, а для старшої – альтернативний спосіб навчання. В молодшій школі мобільний телефон заважає, тому що дитина відволікається – і навчання відбувається не в тому руслі. Це стосується молодшої школи та 5-го класу. У цьому віці школярі ще не вміють свідомо користуватися гаджетами, їх не навчили цього вдома – бо іноді навіть батьки, дорослі люди, зловживають цим на роботі та вдома і є негарним прикладом для дітей.

Стосовно середньої школи і старшої, вже можна використовувати гаджети на уроках, застосовувати їх для проходження тестів, інспектування, перевірки домашнього завдання. Але дітям потрібно пояснити, як працювати з гаджетом, як ним правильно користуватись. Щоб діти розуміли, що телефон не просто для ігор чи спілкування з батьками. Це потрібно для того, щоб у старшій школі отримати людину, яка буде відповідально ставитись до цього пристрою [10].

Аналіз досліджень. Серед відомих дослідників використання інноваційних та інформаційних засобів у навчанні: Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І.Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В.Тинний, В. Шукшунов, В. Безпалько, А. Нісімчу, О.Шиян та інші. Однак, недостатньо уваги приділяється застосуванню телефонів та гаджетів у вивченні іноземної мови з метою розвитку продуктивних вмінь [7]. Відмічають, що мультимедійні електронні засоби в навчанні мають великі дидактичні можливості, реалізують принципи доступності, інтегрованості, інтерактивності, адресності, надмірності, сензитивності, різносторонності, оновлення освітніх комунікацій [4]. “Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіо-візуальний формат, надають такі можливості, які традиційні підручники надати не можуть. Наявність таких засобів дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання [8].

Патрушева І. А. узагальнила досвід впровадження E-learning, запропонувала перелік програмно-інструментальних платформ для роботи з мобільними при-строями учнів на уроках різних навчальних дисциплін. Запропоновано лайфхаки використання мобільних гаджетів, авторські розробки і покрокові інструкції, надано характеристики дієвості веб-інструментарію на різних етапах організації уроку та вміщено аналіз їх контенту. [9].

Таким чином, метою даної статті є питання використання мобільних телефонів на уроках іноземної мови для розвитку продуктивних вмінь учнів.

Виклад основного матеріалу. Деякі країни давно запровадили заборону на мобільні телефони у школах. Зокрема така заборона діє у Греції, Таджикистані та деяких штатах Америки. Зазвичай учні приносять телефон до школи, але не користуються ним.

В Україні також намагалися заборонити користуватися смартфонами у школах. 2007 року навіть було ухвалено заборону на користування мобільними телефонами у навчальних закладах, але 2014 року Міносвіти скасувало цю заборону і залишило це рішення за школами та вчителями. Дозволили використання мобільних телефонів у закладі для забезпечення застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчально-виховного процесу.

Які ж функції приваблюють вчителів і заохочують їх до використання на уроках? Розглянемо деякі з них.

Мобільні телефони мають багато можливостей комп'ютера: вони здатні створювати зворотній зв'язок, змінювану наочність, звукові ефекти, мотивацію навчання, ін.; компенсують недоліки аудіо-та відеозаписів, підручників. Головна мотивація використання мобільних телефонів – звичка і позитивні емоції від індивідуальної роботи з ними. Треба відмітити великі можливості урізноманітнити індивідуальну роботу на мобільних телефонах. Крім введення програм, можливе фотографування індивідуальних завдань з паперових носіїв замість переписування їх, що займає багато часу. Вивчений короткий діалог підвищить його комунікативну компетенцію і участь у спілкуванні, коли задане завдання скласти діалог на задану тему. Здатність до спілкування є головною мотивацією у вивченні іноземних мов [2].

Крім того, зазвичай мобільні телефони мають зв'язок з Інтернетом, який дозволяє активізувати всі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. Інтернет дає можливість створити реальне комунікативне середовище через форум, листування через електронну пошту, розвиваючи діалогічне мовлення. У них спостерігається наявність словників, енциклопедій, програм комп'ютерного перекладу, курсів з англійської мови, тестів на електронних носіях, які можуть бути використані [8].

Використання мобільних телефонів у навчанні іноземної мови знаходиться на етапі поступового виходу з навчального середовища та входження в реальний світ. З'явилася можливість за допомогою мобільних телефонів створити багатше навчальне середовище для учнів.

Отже, вже зазначене вище дає нам можливість стверджувати, що переваги використання мобільних телефонів для описаної вище навчальної діяльності очевидні: вони ще більше розв'язують руки учням у плані місця і часу виконання їхніх завдань з мови порівняно з персональними комп'ютерами [6].

Однак у навчально-виховному процесі мобільний телефон має як позитивні, так і негативні чинники використання.

До позитивних належать:

- Можливість спілкування дітей із батьками у будь-який час.
- Сучасні інформаційно-комунікаційні можливості.

До негативних належать:

- Можливість використання мобільного телефону для списування.
- Вплив мобільного телефону на стан психічного та фізичного здоров'я школяра.
- Відволікання учнів від навчання, а вчителя — від викладання.
- Використання телефону як засобу фото- та відеозйомки штучних сцен насилля (такими матеріалами нині заповнені Інтернет-сайти).
- Використання телефону як засобу аудіозапису або аудіопрогравача на уроках.

Сучасні негативні тенденції викликають занепокоєність громадськості органів управління освітою.

Як відомо, метою навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах є розвиток іншомовної компетентності учнів. В навчально виховному процесі

щодо викладання англійської мови у 2020/2021 навчальному році важливо врахувати Методичні рекомендації [6; 7].

Міністерство освіти і науки пропонуватиме типові навчальні програми, проте будь-який учитель чи авторська група зможуть їх доповнювати або створювати свої. Учитель тепер обмежений лише Державним стандартом [4]. У цьому документі окреслено результати: що мають знати та вміти учні, закінчивши певний етап навчання. Натомість, як дійти цих результатів, учитель визначатиме сам [5].

Чинні Освітні програми дають право вчителю творчо підходити до реалізації їх змісту: самостійно обирати послідовність розкриття навчального матеріалу в межах навчального року, але так, щоб не порушувалась логіка його викладу; змінювати орієнтовну кількість годин, час проведення шкільних екскурсій, добирати об'єкти для вивчення та включати в зміст освіти приклади зі свого регіону. Резервні години можуть бути використані для повторення, систематизації, узагальнення навчального матеріалу, контролю та оцінювання результатів навчання учнів, проведення семінарів, захисту проектів тощо [1].

Уміння можна визначити як оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності. Відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності виділяють чотири основних уміння: уміння говорити, уміння писати, уміння читати, уміння аудіювати.

Продуктивні уміння – говоріння та письмо – складаються на ґрунті репродуктивних навичок: граматичних (навичок вибору морфолого-синтаксичного оформлення одиниці усного або писемного мовлення); лексичних (навичок вибору, сполучення, реалізації лексичної одиниці); фонетичних навичок (навичок артикулювання та інтонування); каліграфічних та орфографічних навичок письма (навичок графічного зображення мовлення та написання слів). У продуктивних вправах учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню висловлювання передують сприймання і розуміння тексту, то вправа: рецептивно-продуктивна [9].

У роботі з будь-яким текстом (друкованим, звуковим, відео) можна виділити три основних етапи роботи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи. Очевидно, що післятекстовий етап буде присутній лише у тому випадку, коли текст використовується не тільки як засіб формування уміння читати, але і для розвитку продуктивних вмінь в усному чи писемному мовленні, говорити і писати іноземною мовою. Таким чином, особливості використання мережних технологій у навчальній діяльності по новому висвітлюють проблему формування вмінь і навичок учнів. Це пояснюється, в першу чергу, специфікою навчальної діяльності з використанням апаратних і програмних засобів ІКТ. До таких специфічних особливостей можна віднести постійну присутність двох стратегій діяльності - діяльності в предметній галузі, елементи якої виступають як предмети вивчення, і діяльності по управлінню засобом ІКТ, яка дозволяє оперувати інформаційними ресурсами Інтернету. Спостереження показують, що

продуктивність навчальної діяльності у даному випадку залежить, в першу чергу, від рівня навичок по управлінню засобом [7].

Пропонуємо далі розглянути деякі цікаві додатки для смартфонів на уроці англійської мови

Duolingo або LinguaLeo більше підходять для самостійного вивчення мови, ніж вивчення його на уроці англійської мови.

Kahoot – одна з найяскравіших програм для залучення до процесу навчання. Місія Kahoot зробити вивчення незабутнім досвідом. Їх платформа, заснована на іграх, використовується мільйонами людей по всьому світу: вчителями, школярами, працівниками підприємств і просто людьми, які люблять веселе навчання. Швидко створюйте разом з Kahoot квізи, ігри в будь-який час в будь-якому місці. Також в ньому є вже створені гри. Kahoot розроблений не тільки для навчання англійської мови, але також і інших предметів. Ви можете грати в нього в режимі «live» з запитаннями, на які треба відповідати, використавши при цьому проектор або смартфон. На ньому ви будете вже бачити запитання з можливими варіантами відповідей. Kahoot можна задіяти не тільки на уроках англійської мови, але також в компаніях, на різних заходах і навіть вечірках. Якщо з beginners ви можете заучувати слова, граматику за допомогою цієї гри, то уроки англійської мови з intermediate ви зможете урізноманітнити ще й обговоренням. Kahoot, як вишенька на торті, доповнить будь-який урок англійської мови

Рекомендований рівень: від Beginner до Advanced.

Допомагає поліпшити: запам'ятовування лексики, граматики, розвиває реакцію, сприяє розвитку вмінь і говоріння.

Як працює: заходите на Kahoot.com, реєструєтесь, вибираєте вподобану гру або створюєте свою, підключаєте (якщо ви граєте вдвох чи втрьох) інші пристрої, для цього всі гравці повинні зайти в своїх смартфонах на Kahoot.it і ввести Game Pin, який висвітиться на головному екрані. Усе. Можна навчатися і проводити весело час.

Під час гри створюється атмосфера суперництва, яка стимулює студентів вивчити нові слова або правила на наступний раз, якщо на цей вони забули. Також за допомогою Kahoot можна закріплювати пройдений матеріал або навіть писати тести. Так студенти будуть одразу бачити їх результат і не потрібно буде витрачати час на перевірку. В кінці уроку англійської мови ви можете обговорити, одразу повторити те чи інше правило. Також студенти можуть використовувати його вдома в колі сім'ї або ж з друзями як альтернативу перегляду фільму.

Із Lyricstraining співайте, слухайте улюблену музику і вчіть англійську одночасно. Додаток розбавить урок англійської мови і наповнить його рухом, музикою, танцем. Скажіть, адже вдома ви теж любите співати і танцювати, хоча б коли ніхто не бачить? У нас є прекрасна можливість поєднати приємне з корисним. І в цьому нам допоможе Lyricstraining. Let's go. Сприяє розвитку вмінь письма і говоріння.

Learn English with TED talks – це унікальна платформа, на якій люди діляться своїми знаннями, винаходами, спостереженнями в надії зробити цей світ кращим. Тут ви знайдете і 5-хвилинні натхненні ролики, і півгодинні розповіді про те, скільки і які мікроби живуть на нашому тілі. Тут зібрані виступи на будь-які теми. Добре, ви скажете, але як же вчити англійську, використовуючи TED? Все дуже просто. National Geographic Learning разом з TED спеціально для нас розробив додаток: Learn English with TED talks. У ньому нам надаються відео і завдання до них. Тепер можна не тільки дивитися корисні виступи, але ще і вчити нові слова, граматику і розмовну мову. Плюс дуже зручно, адже всі виступи можна скачати і слухати чи дивитися дорогою на роботу. Сприяє розвитку вмінь письма і говоріння.

Мінус Learn English with TED talks в тому, що воно платне. Спочатку вам надаються чотири демо-уроки, потім потрібно буде переходити на платну версію. Але ви завжди можете використовувати TED education як безкоштовний ресурс.

Ми вже вивчили нові слова за допомогою Quizlet, закріпили в Kahoot, вивчили пісню разом з Lyrics training, надихнулися на нові дії з TED, але щось явно ми забули, дуже важливе, без чого не можемо обійтися під час вивчення англійської мови. Звичайно, поговорити. З цим нам допоможе Story Dice.

Story Dice – це кубики з картинками. Можна вибрати від 1 до 10 кубиків. Перемішайте їх і почніть створювати свою, нову, захопливу історію. У вашому розпорядженні двісті сорок картинок і мільйони нерозказаних історій.

Рекомендований рівень: від Beginner до Advanced.

Допомагає поліпшити: розмовні навички.

Якщо ви хочете урізноманітнити ваш урок англійської мови, зробити його яскравішим, додати емоцій, а емоційна інформація запам'ятовується швидше і краще, використовуйте ці додатки, вони обов'язково допоможуть. Якщо ви тільки почали вивчати англійську або вже вчите – можете використовувати ці всі Quizlet, Lyricstraining і т.д. вдома, на вулиці, в метро, разом з рідними, друзями, колегами по роботі.

Зробіть навчання більш насиченим, ефективним, цікавим, швидким, яскравим і незабутнім. Використовуйте свій девайс із більшою користю, встановіть TED або Story Dice вже зараз – і ваша англійська не змусить себе чекати, вона буде поліпшуватися і поліпшуватися. Допоможіть собі вивчити англійську, використовуйте програми для смартфона.

Висновки. Отже, досвід продемонстрував наступні види індивідуальної мовної діяльності на мобільних телефонах: 1) вивчення програмних тем, 2) користування електронним словником для усної відповіді, 3) користування електронним словником для перекладу текстів з іноземної мови та на іноземну мову, 4) прослуховування пісень, 5) фотографування текстів, 6) фотографування дошки з поясненнями граматичного та лексичного матеріалу.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що ми маємо вкладати в дітей, у майбутнє. Якщо теперішнє покоління учнів ми навчимо працювати з

гаджетами, то в же в наступному поколінні в нас не буде з цим проблем. Те, що ми вкладаємо зараз, те отримаємо потім.

Слід зауважити, якщо буде велика хвиля COVID19, то в Україні мають бути готові школи онлайн. Гібридна модель навчання, поєднає навчання вживу та онлайн. Ті, хто хоче та має можливість, приходять навчатися в аудиторію, а інші онлайн. Приймуть рішення про форму навчання відповідно до епідситуації в регіонах після консультацій з МОЗ, для максимального врахування ситуацій з COVID19 у кожному регіоні [10].

Список використаної літератури

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року/Розпорядження КМУ № 988р від 14.12.16 року
3. Деякі питання організації дистанційного навчання Наказ МОН № 1115 від 08.09.2020 року
4. Календарне планування 2019/2020 н.р. Нова програма. 2019– Режим доступу: <https://naurok.com.ua/kalendarneplanuvannya20192020nr.html>
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2014 № 910 Про скасування наказу Міністерства освіти і науки України від 24 травня 2007 року № 420"Про використання мобільних телефонів під час навчального процесу".
6. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 н.р.
7. Методичні рекомендації з англійської мови у 2020/2021 н.р.
8. Патрушева І. А. Мобільні технології в школі: посіб. для вчителів / І. А. Патрушева, О. М. Гера, Н. В. Діденко, Л. А. Павлюк, О. Л. Сафроненко. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 175 с.
9. Сайт Міністерства освіти і науки України– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pidruchniki>
10. Електронна бібліотека Інституту модернізації змісту освіти / [Електронний ресурс.] Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/>
11. Шкільне життя. Матеріали для учнів та вчителів <https://urok.in.ua/content/navchalniprogramytaosnovnipidruchnykyzbiologiyitaekologiyiv2019/2020>
12. <http://inozemnakoippo.blogspot.com/p/...> викладання іноземних мов у 2019/2020 н.р. нормативноправова база

К. С. Покраса

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Свириденко І. М.

ВИКОРИСТАННЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. З кожним роком збільшується використання смарт-технологій у школах. Це й не дивно, адже з розвитком інформаційного суспільства в нас виникає потреба у використанні технічних пристроїв, що покращують в учнів рівень освіти та роблять навчання комфортнішим.

Змістовна основа масової комп'ютеризації в освіті, безумовно, зв'язана з тим, що сучасний комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації умов розумової праці взагалі, у будь-якому його прояві. Р. Вільямс і К. Маклі у своїй статті „Комп'ютери в школі” пишуть: “Є одна особливість комп'ютера, що розкривається при використанні його як пристрою для навчання інших, і як помічника в придбанні знань, це його бездушність. Машина може «дружелюбно» спілкуватися з користувачем і в якісь моменти «підтримувати» його, однак вона ніколи не виявить ознак дратівливості і не дасть відчуття, що їй стало нудно. У цьому змісті застосування комп'ютерів є, можливо, найбільш корисним при індивідуалізації визначених аспектів викладання” [1].

З використанням смарт-технологій виникає потреба у оновленні методів викладання предмету. Тому дуже важливо аби вчитель вмів поєднувати процес навчання з технічними засобами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням смарт-технологій та їхньої адаптації до використання в умовах освітнього середовища активно досліджували вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема: Г. Бонч-Бруєвича, К. Джонсона, С. Кадзіти, К. Кіма, Г. Косенка, Х. Пена, С. Якубова та ін.

Метою статті є дослідження використання смарт-технологій у формуванні мовної компетентності учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі постають більш високі вимоги до навчання іноземної мови. Обсяг інформації зростає, і звичайні методи передачі, зберігання та обробки вже є не такими ефективними.

Під smart-освітою розуміють організовану та здійснювану за допомогою технічних новацій та Інтернету взаємодію предмета науки, слухача, викладача та інших учасників процесу, націлену на формування системного, багатомірного бачення предмета науки, зокрема його різних аспектів [6].

На сьогоднішній день одними з найбільш сучасних інноваційних інформаційних технологій є смарт-технології в освіті. Впровадження їх у сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань до нової, креативної форми навчання. Така форма навчання давно і активно впроваджується у таких країнах, як: США, Великобританія, Канада, Австралія. Одним із лідерів інтеграції смарт-технологій у освіті вважається Південна Корея, яка з 1996 року почала запровадження електронної освіти. Українська освіта лише поступово почала впровадження смарт-технологій у навчальний процес. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 12.07.2012 № 812 суттєвим проривом у напрямку вдосконалення системи освіти та застосування нових технологій в Україні став проект «LearnIn – SMART навчання». Він спрямований на формування потенційно нового освітнього напрямку та підвищення рівня викладання та навчання [2].

Повсюдний доступ до інформації допоміг змінити нахил освіти з простої передавання інформації в активне отримання навичок та знань. Так, збільшується кількість програм, що спрощують колективний, сумісний, заснований на дослідженнях підхід до формування знань [7].

Як показує практика, з усіх існуючих засобів навчання комп'ютери щонайкраще „вписуються” у структуру навчального процесу, найбільше повно задовольняють дидактичним вимогам і максимально наближають процес навчання іноземної мови до реальних умов. Комп'ютери можуть сприймати нову інформацію, певним чином обробляти її і приймати рішення, можуть запам'ятовувати необхідні дані, відтворювати зображення, що рухаються, контролювати роботу таких технічних засобів навчання, як синтезатори мови, відеоманітофони, манітофони. Комп'ютери істотно розширюють можливості викладачів по індивідуалізації навчання й активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні англійської мови, дозволяють максимально адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей учнів [3].

Тому комп'ютер виконує більшу частину щоденної роботи вчителя, даючи йому час для здійснення творчих дій, які комп'ютери в даний час не можуть забезпечити.

Смарт-технології допомагають створити інтелектуальне середовище, яке допомагає учням включитися в процес як формального так і не формального типу.

Smart-освіта ставить нові завдання перед викладачами. Вони мають бути не лише фахівцями у своїй професійній сфері, але й володіти смарт-інноваціями в освітньо-науковій діяльності. Викладачі повинні мати максимальне різноманіття мультимедіа (аудіо, відео), здатність та вміння використовувати різноманітні технології для роботи зі студентами [4].

Smart-освіта відкриває перед викладачами нові можливості: обмінюватись досвідом та ідеями, більше займатись науковою діяльністю, персоніфікувати курс навчання в залежності від його завдань і компетентності слухача, економити час. Викладач Smartосвіти – це людина, яка представлена в мережі Інтернет через: презентацію курсів; консультування; перевірку завдань; проведення очних і заочних семінарів; відео- та веб-конференцій; відео-лекцій; дистанційне навчання; віртуалізацію наукових досліджень і т.д. [5].

Смарт-технології дають учням легкий шлях до знань. Школярі можуть самостійно знаходити потрібну їм інформацію, прослуховувати аудіозаписи носіїв мови та в свою чергу задовольняти свої потреби в навчанні. В учнів з'являється мотивація та бажання до самовдосконалення.

На уроках німецької мови є незамінним помічником smart-дошка, яка допомагає учням краще влитися в процес навчання. Вона збагачує зміст навчання, що активізує пізнавальний інтерес, розвиток творчих здібностей та стимуляцію розумової діяльності.

Ще одним помічником вчителя є комп'ютер, а саме різноманітні комп'ютерні програми. У порівнянні з традиційними методами навчання вони мають багато переваг. Вони дозволяють тренувати різні типи мовної діяльності та поєднувати

їх у різні комбінації, допомагають зрозуміти мовні явища, формують мовні навички, створюють середовище спілкування, а також автоматизують мовні дії.

Дуже часто ми можемо побачити, що вчитель використовує комп'ютер для складання тестів по граматиці, який допомагає учням краще оволодіти граматичним матеріалом.

Сучасні учні виростають у середовищі постійного використання технологій. Для них є цілком природним застосовувати їх у повсякденному житті. Навчання упродовж життя стає необхідним для кожного з нас. Серед знань, без яких важко уявити сучасного спеціаліста, провідними є володіння іноземними мовами та комп'ютерними технологіями. Вчителі іноземної мови на сучасному етапі розвитку освіти просто не можуть обійтися без використання комп'ютерних технологій.

Сучасні учні ростуть у середовищі, в якому постійно використовують сучасні технології. Для них це є зовсім природно застосовувати їх в повсякденному житті. Тому на сучасному етапі розвитку освіти вчителі іноземних мов не можуть не використовувати смарт-технології.

Одним із основних завдань даних технологій у навчальному закладі є допомога в організації роботи учням за спеціально розробленими комп'ютерними навчальними програмами, які повинні відповідати сучасним вимогам та методиці викладання навчальних дисциплін [2].

Використання КНП на уроці потребує від учителя досконалого вміння роботи з даним засобом:

- ознайомитися з програмою, інструкцією до роботи;
- продумати, на якому етапі уроку доцільно використати той чи інший елемент програми;
- усунути труднощі перед початком роботи (подати дітям детальні інструкції щодо роботи з програмою);
- спостерігати за учнями під час роботи, надавати необхідну допомогу (деякі діти не мають практичних навичок роботи з комп'ютером);
- стимулювати та заохочувати [2].

Висновки. Отже, сучасний світ, світ смарт-технологій все більше допомагає нам у оволодінні іноземної мови. Технологічні засоби стали незамінними помічниками, як для учнів так і для вчителів. Адже з кожним роком обсяги інформації ростуть і традиційні способи їх передачі втрачають свою актуальність. Смарт-технології допомагають тренувати різні види мовленнєвої діяльності, сформувати лінгвістичні здібності та автоматизувати мовні дії.

Використання технічних засобів допомагає в декілька раз підвищити ефективність навчання, стимулювати учнів для самостійного вивчення німецької мови.

Список використаних джерел

1. Вільямс Р. Комп'ютер у школі / Р. Вільямс, К. Маклі. К: Вища школа, 2005. 267 с.
2. Киркевич О. С. Комп'ютер на уроці англійської мови. URL: <http://teacherjournal.com.ua/shkola/angljiska-mova-ta-literatura/1092-kompyuter-na-urocz-angljisko-movi.html>.

3. Носенко Є. Л. Застосування ІТ в освіті // Іноземні мови в школі / Є. Л. Носенко., 2004.
4. Семеніхіна О.В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до smart-суспільства. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sovpds.pdf>
5. Тихомирова Н. В. Глобальна стратегія розвитку smartсуспільства. URL: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>..
6. Smart Technology based Education and Training // Smart Digital EE Futures. - Amsterdam: IOS Press BV, 2014.
7. Kajita S. Classroom: Expanding Awareness in Classroom to Ubiquitous Teaching and Learning Using Eclipse RCP / S. Kajita, K. Mase, S. Jang, M. Ueda, Z. Yu, N. Lin, Proc. EclipseCon. – 2007, Mar

О. І. Поліщук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Л. В. Калініна

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МОВНИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Після запровадження в українську систему освіти стандарту Нової української школи та зміни підходів до процесу вивчення іноземної мови особливо гостро постало питання впровадження ігрових технологій у процес навчання англійській мові. Велика кількість відомих зарубіжних та українських методистів займалися вивченням та висвітленням цього питання у своїх наукових працях. Такими спеціалістами є Д.Б. Ельконін, І.М. Верещагіна, Г.В. Рогова, Є.І. Пассов, С.В. Роман, Т.І. Олійник, Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, В.Г. Редько.

Актуальність дослідження. Використання ігрових технологій у процесі навчання є одним з найбільш досліджуваних питань сучасної методики. Гра сприяє активізації дітей на уроці, мотивує їх до роботи під час заняття та допомагає полегшити процес засвоєння нового матеріалу. Саме тому вона може стати чудовим засобом навчання дітей англійській мові при грамотному та доцільному застосуванні в ході уроку.

Метою роботи є аналіз особливостей навчання англійській учнів початкової школи, зокрема 1-х класів, та виявлення доцільності впровадження у процес навчання мовних ігрових технологій.

Виклад основного матеріалу. У 2017-2018 навчальному році відбувся експериментальний етап запровадження реформи шкільництва під назвою «Нова українська школа», а з 2018-2019 навчального року усі перші класи навчаються за новим стандартом. У рекомендаційному листі МОН щодо вивчення англійської мови учнями перших класів в рамках НУШ зазначається: «Початковий етап навчання іноземної мови надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й

удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати іноземною мовою у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями» [9: 1].

У свою чергу детальніше розглянути міжнародні вимоги до вивчення англійської мови учнями початкової школи ми можемо у документі «Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7 – 10 years», у якому в детальній формі перелічені всі навички і вміння з письма, читання, аудіювання та говоріння, якими учні молодшої школи мають оволодіти в процесі вивчення іноземної мови та рівень, на якому вони мають це зробити.

Міжнародним рекомендаціям та вимогам Нової української школи відповідає «Державний стандарт початкової загальної середньої освіти» та навчальна програма для загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів (1–4 класи), у якій зазначено, що «граматичні структури засвоюються імпліцитно (шляхом сприймання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях)», а «мовна компетенція формується за рахунок багаторазового вживання мовленнєвих структур» [4: 9].

Можемо зробити висновок, що одним з найефективніших способів формування навичок і умінь, необхідних на початковому етапі вивчення іноземної мови, є мовні ігри.

Молодші школярі шляхом стимулювання ігрової мотивації набагато легше засвоюють нові вокабулярні одиниці, мовні кліше, різного роду мікродіалоги, пісні й вірші. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку відсутність певних базових знань або життєвого досвіду компенсується схильністю до творчої діяльності та великим творчим потенціалом.

Вивчення англійської мови у початковій школі – це підготовчий етап, на якому закладаються основи та створюються умови для подальшого розвитку. Важливою особливістю вивчення іноземної мови є необхідність створення правильної атмосфери на уроці, адже без цього мотивувати учнів до комунікації неможливо, а без комунікації освоєння мови відбутися не може. Тут ігри також стають у нагоді, адже вони допомагають створити дружню та невимушену атмосферу в класі та налагодити відносини між учнями й вчителем.

Використання дидактичних мовних ігор впливає не тільки на вивчення та засвоєння дитиною іноземної мови, а й на розвиток інтелекту учнів молодших класів в цілому. Необхідною умовою ефективності використання ігор у навчальному процесі є відповідність їх віковим особливостям, пізнавальним можливостям учнів та шкільній програмі.

Гра має бути змістовною і виконувати певні дидактичні функції. Вона мусить виступати в ролі не просто розваги, а засобу розвитку та навчання дитини. Д.Б. Ельконін у своїй роботі «Психологія гри» виділяє чотири найважливіші її функції: засіб пізнання, засіб розвитку мотиваційно-споживальної сфери, засіб розвитку довільної поведінки, засіб розвитку розумових дій [3]. «Гра – це лише

оболонка, форма, змістом якої повинне бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності» [7: 10].

Мовна дидактична гра має практичну, виховну та розвивальну цінність.

Практична цінність мовної гри полягає у тому, що вона допомагає пришвидшити засвоєння нового граматичного та лексичного матеріалу, дозволяє тренувати та формувати фонетичні, лексичні та граматичні навички й вміння.

Розвивальна цінність мовної гри полягає у тому, що грамотно підібрані, корисні та змістовні ігри розвивають пам'ять, уяву, мислення та увагу – чотири кити, на яких тримається розвиток дитячої психіки. Вони дозволяють формувати та покращувати творчі здібності учня, сприяють розвитку мовного світогляду.

Будь-яка рольова гра передбачає відтворення певних життєвих ситуацій та моделей людських стосунків і взаємодій. В ході таких ігор виховання дитини відбувається імпліцитно, через приміряння на себе однієї з ролей і участі у певній ситуації. У цьому й полягає **виховна цінність** мовної гри.

Необхідною для оптимізації їх використання є класифікація ігор. Спроби зробити це були здійснені як українськими, так і зарубіжними вченими. Наприклад, С. Л. Рубінштейн та Д. Б. Ельконін виділяють інтелектуальні та рольові ігри [3].

О. І. Вишневський зазначає, що ігри можуть мати індивідуальне чи колективне спрямування та виділяє такі типи:

1. Мовознавчі ігри, які спрямовані на засвоєння мовного матеріалу (певної його частини). Оволодіння цим матеріалом стає основою і головною умовою гри.

2. Умовно-комунікативні ігри, направлені на виконання певних операцій з мовленнєвим матеріалом, у центрі уваги яких опиняється фонетична та лексична правильність цього матеріалу.

3. Комунікативні ігри, що мають діяльнісний характер. Це ігри, для яких мовлення (комунікація) стає інструментом для їх реалізації [2].

М. Ф. Сторонін зазначає, що ігри можуть бути двох видів:

1. Підготовчі – ті, що сприяють формуванню мовленнєвих навичок.
2. Творчі – ті, що мають на меті подальший розвиток мовленнєвих навичок і вмінь [11].

Дж. Оллер поділяє ігри на такі типи:

1. Симуляція
2. Драматизація
3. Рольова гра
4. Психодраматизація
5. Соціодраматизація
6. Ігри з використанням міміки [14].

З нашого досвіду можемо зробити висновок, що найбільш ефективною та доцільною є класифікація О. І. Вишневського, який акцентує увагу на

використанні дидактичних мовних ігор, що, на нашу думку, сприяють формуванню мовної та комунікативної компетентності.

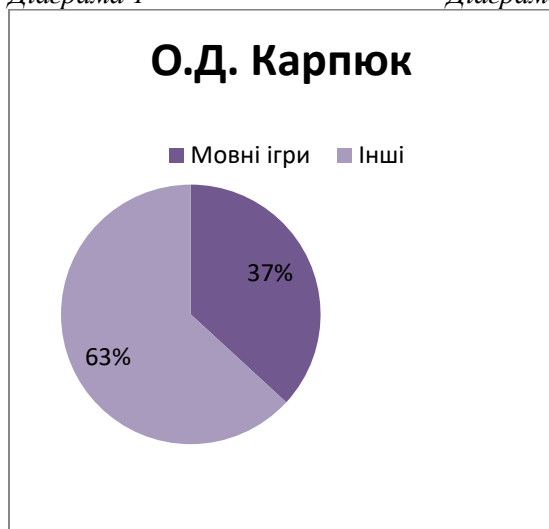
Розглянемо наявність вправ з використанням ігрових технологій та, зокрема, ігор мовного характеру у вітчизняних та закордонних підручниках для учнів перших класів, рекомендованих МОН України, а саме «English 1» О.Д. Карпюк, «Англійська мова 1 клас» Т.Б. Будна, «Smart Junior» Х.К. Мітчел та «Quick minds. English 1» Г. Пухта, Г. Гернгрос, П. Льюїс-Джонс. Результати представлені у таблиці 1:

Таблиця 1

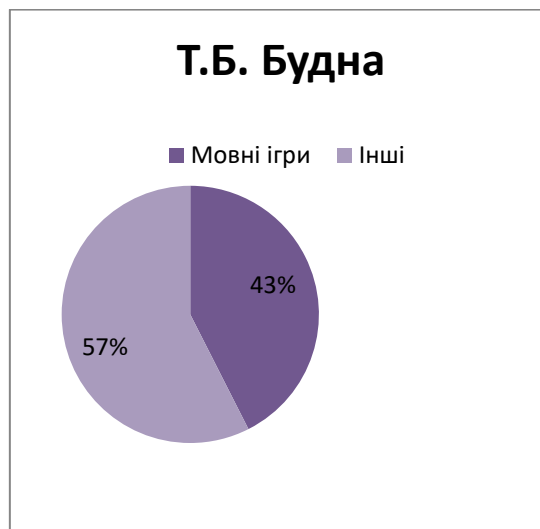
Результати аналізу підручників з англійської мови для 1 класу

Автор	Ігрові вправи	Мовно-дидактичні ігри
О.Д. Карпюк	19	7
Т.Б. Будна	87	37
Х.К. Мітчел	43	15
Г. Пухта	34	14

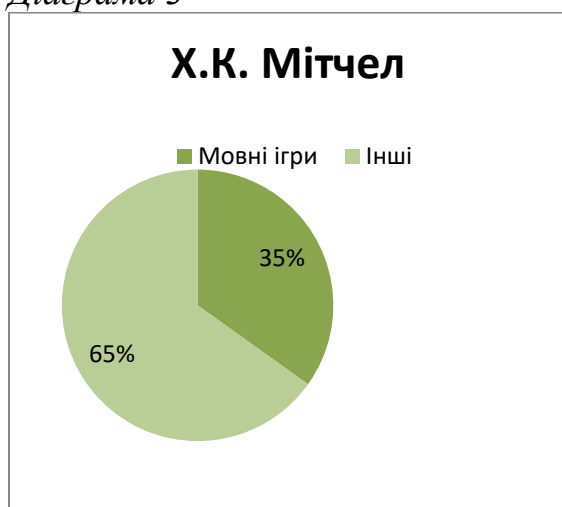
Діаграма 1



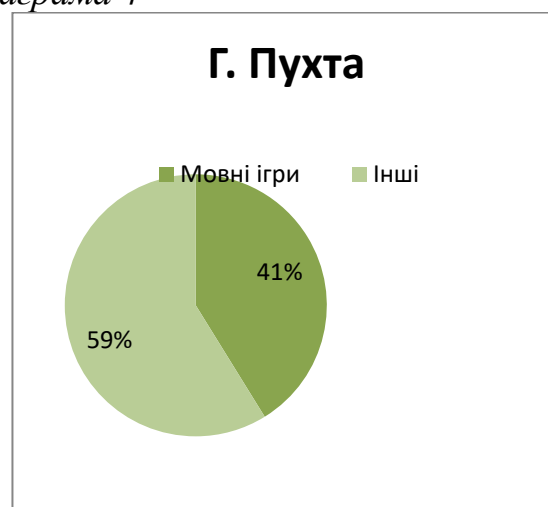
Діаграма 2



Діаграма 3



Діаграма 4



Можемо зробити висновок, що у проаналізованих підручниках недостатня кількість завдань з використанням ігор, спрямованих на формування мовної компетентності:

- У О.Д. Карпюк з 19 ігрових вправ 7 мовних дидактичних ігор
- У Т.Б. Будної з 87 ігрових вправ 37 мовних дидактичних ігор
- У Х.К. Мітчел з 43 ігрових вправ 15 мовних дидактичних ігор
- У Г. Пухта з 34 ігрових вправ 14 мовних дидактичних ігор

Саме тому дана тема представляє інтерес для дослідження.

Висновки. Мовні ігри є ефективним та доцільним інструментом в процесі вивчення іноземної мови учнями 1-х класів. Вони дозволяють не лише пришвидшити запам'ятовування нового матеріалу, сформувати та відтренувати мовні навички й вміння, а й розвивають увагу, уяву, пам'ять та мислення учня, сприяють створенню відповідної атмосфери на уроці та мають велику практичну, виховну та розвивальну цінність.

Список використаної літератури

1. Будна Т. Б. Англійська мова 1 клас. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2011. 112 с.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: посібник для вчителів / О.І. Вишневський. К.: Рад. шк., 1989. 224 с.
3. Ельконін Д.Б. Психологія гри: монографія / Д.Б. Ельконін. Москва : Владос, 1978.
4. Іноземні мови навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи. Вид. офіц.
5. Карпюк О. Д. English 1. Тернопіль : Астон, 2012. 160 р.
6. Мітчел Х. К. Smart Junior. English 1. Київ : Лінгвіст, 2018. 128 р.
7. Пассов Е. Урок іноземної мови в середній школі / Е. Пассов. М.: Просвіта, 1988.
8. Пухта Г., Гернгрос Г., Льюїс-Джонс П. Quick minds. English 1. Київ : Лінгвіст, 2018. 128 р.
9. Рекомендаційний лист МОН щодо вивчення англійської мови учнями перших класів в рамках НУШ.
10. Рогова Г.В., Верещагіна И.Н. Методика навчання англійській мові на початковому етапі в загальноосвітніх закладах. Москва: Просвіта, 1988.
11. Сторонін М.Ф. Навчальні ігри на уроці англійської мови / М.Ф. Сторнін. М.: Просвіта, 2001.
12. Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7 – 10 years. Official edition.
13. №87. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти. Чинний від 2018-02-21. Вид. офіц. Київ.
14. Oller J.W. Methods That Work. Heinle and Heinle Publishers, 1993. 197 p.

КЛАСИФІКАЦІЯ АЛЮЗІЙ В ТЕОРІЯХ НАУКОВЦІВ

Перекладацька діяльність надзвичайно складна та вимагає значних зусиль та майстерності, оскільки для якісного перекладу фахівцю потрібно оперувати цілою низкою знань і навичок та вмінням підібрати вдалий прийом та метод перекладу, беручи до уваги всі аспекти перенесення тексту. Адже безперечно головним завданням перекладача є збереження всіх натяків, гри слів, значень та тонкощів обох мов, залучених до процесу перекладу.

Переклад алюзій, їх функціональний ряд та типологічна класифікація є питаннями малодослідженими, а отже викликають неабияку увагу науковців та лінгвістів.

Нагадаємо, що алюзія – це натяк на літературний, міфологічний, політичний, історичний або побутовий факт, або/та посилення на сучасні персоналії, історичні події, імена, назви тощо. Це відсилання через одиницю будь-якого рівня мови до певного історико-культурного знака, що супроводжується припорошенням змісту твору, в котрому функціонує алюзія. [1: 11].

Мета статті полягає у представленні класифікацій алюзій у наукових роботах. Серед дослідників алюзії варто виділити праці М. Тухарелі, О. Абрамової, О. Яреми, Г. Мартиненко, Є. Дронової, Ю. Васейко, О. Селіванової та інших науковців, які різносторонньо розкривали питання алюзії.

Слід зазначити, що переклад алюзій – це доволі складний процес передачі авторських думок, культурних особливостей та інтертекстуальних зв'язків. На складність перекладу впливає не тільки функціональний ряд алюзії але й її класифікаційні особливості.

Диференціація різних типів алюзій дає змогу читачеві легше віднайти інтертекстуальні зв'язки з денотатом, зрозуміти їхню спрямованість і конотації.

Спираючись на англомовний словник літературних термінів можемо вказувати на існування наступних видів: 1) *topical allusion* – алюзія-посилання на нещодавні події; 2) *personal allusion* – особистісну алюзію-посилання на деталі з біографії письменника; 3) *imitative allusion* – імпліцитну алюзію, яка імітує стиль та 4) *structural allusion* – структурну алюзію, в якій одна праця нагадує структуру іншої [7: 7].

Дослідниця Ярема О.Б. пропонує такі тематичні класи алюзій:

1) міфологічні – що об'єднують алюзії, які посиляються на явища, об'єкти та персонажів національно-культурних міфологічних циклів;

2) теологічні – що містять алюзивні одиниці, які опираються на такі священні тексти як Біблія, Коран, Талмуд та інші або якимось чином співвідносяться з релігійними предметами, явищами, подіями або суб'єктами;

3) літературні – мають натяки на літературні твори, сюжети або/та епізоди, події, персонажі, фрази;

4) історично-суспільні – що містять посилання, які співвідносяться з історичними подіями, фактами, особами, іменами-маркерами;

5) фольклорні – мають натяки на об'єкти, явища з художньої колективної літературної та музичної творчої діяльності певного народу;

6) побутові – що об'єднують алюзії на рутину, які максимально наближені до середовища тексту, а також містять імпліцитні асоціативні характеристики, що читаються поза прямою семантикою назви;

7) арт-алюзії – охоплюють посилання на музичні праці композиторів або ж об'єкти мистецького спрямування;

8) особові – містять згадки персоналій, пов'язаних з родом їх занять та використовуються для порівняння [6: 111].

У своїй праці Тухарелі М. Д. виокремлює:

1) літературні, біблійні, міфологічні, історичні;

2) до другої групи алюзій відносить наступні: топоніми – географічні назви; антропоніми – власні імена; космоніми – назви планет; зооніми – назви тварин; теоніми – назви богів та міфологічних персонажів; ктематоніми – назви історичних свят, різних подій, тощо.

3) алюзія може широко використовуватися у цитатах, контамінаціях, висловах, ремінісценціях, тощо [5: 167].

Існують й інші класифікації алюзій. Так, наприклад, Н. Новохачова пропонує розглянути одинадцять алюзійних класів: 1) літературно - художні; 2) фольклорні; 3) кінематографічні; 4) пісенні; 5) газетно-публіцистичні; 6) крилаті; 7) офіційно-ділові; 8) інтермедіальні; 9) біблеїзми; 10) наукові алюзії; 11) контаміновані експресемами [3: 116].

Більше того, існує класифікація складена на основі семантичного, функціонального та графічного критерію. Відтак, алюзії поділяються на: семантико-стилістичні, текстологічні та тематичні [2: 80].

Висновки. Отже, виходячи з вищеперерахованих класифікацій можемо стверджувати, що проблема алюзії та дослідження всіх її проявів та класифікацій надзвичайно актуальна, проте це питання є недостатньо дослідженим та вимагає певних уточнень, узагальнень та теорій.

Список використаних джерел та літератури

1. Васейко Ю. С. Структурно-функціональні параметри вертикального контексту художнього твору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2004. С. 11.

2. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (На материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века) : дисс. канд. фил. наук : спец. 10.02.04. Воронеж. 2006. С. 80.

3. Новохачева Н. Ю. Стилистический прием аллюзии в газетно-публицистическом дискурсе конца XX-начала XXI веков: Дисс. ... канд. фил. наук. Ставрополь, 2005. С. 116–124.

4. Сема П. С. Особливості перекладу алюзій. Матеріали міжнародної інтернет-конференції Інтелектуальний потенціал ХХІ століття'2019. Купрієнко С.В. Одеса, 2019. С. 2.
5. Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.08. Тбилиси, 1984. С. 167.
6. Ярема О. Б. Типологія і функції алюзій. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. №12. Луцьк, 2014. С. 111–113.
7. Baldick C. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms. Oxford, New-York: Oxford University Press, 2008. p. 7.

К. О. Самко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Лісова Ю.О.

МОРФОЛОГІЧНІ СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКИЙ ПЕРІОД

Вступ. Категорія заперечення є однією з найскладніших в процесі мовної взаємодії для тих, хто вивчає англійську мову. Крім того, важливо навчитися знаходити негативні форми в тексті і вміти формулювати заперечні речення з урахуванням не тільки граматичних і лексичних особливостей мови, що вивчається, але і прагматичного фактору. У даній роботі розглядається заперечення як морфологічна категорія і виявляється специфіка вживання негативних форм в ранньонновоанглійській мові.

Метою даного дослідження є розгляд морфологічних засобів вираження категорії заперечення в ранньонновоанглійський період.

Основна частина. В семантиці ранньонновоанглійської мови до морфологічних засобів вираження заперечення відносяться афіксація, представлена префіксацією і суфіксацією. В ході творення слів в англійській мові, вони відіграють особливу роль. В першу чергу, вони, зазвичай, не сприяють утворенню нових частин мови, але префікс може створювати нові слова від різних частин мови [1]. Нові слова залишаються тією ж частиною мови, від якої вони утворилися. Розглянемо приклади:

common – uncommon

responsible – irresponsible

ability – disability

trust – distrust

Найбільшою групою в ранньонновоанглійській мові є група префіксів з негативною семантикою. Нами було вибрано наступні твори для проведення аналізу: Дж. Мільтон «Загублений рай», Дж. Мільтон «Повернений рай», В. Шекспір «Король Річард».

Префікс «**un-**» можна зустріти в різних формах у багатьох індоєвропейських мовах. У такій же формі, в якій він використовувався в давньоанглійській мові,

він залишився і в сучасній англійській. За допомогою цього префікса утворюються слова різних частин мови, наприклад:

I think that's unfair and also rather stupid and affected. (Paradise Lost, p. 98) [4].

Аналогічно до випадку з негативною часткою «not-» слова з префіксом «un-» означають не тільки заперечення, але і якусь нову якість, особливість, нове позначення, наприклад:

«wise» означає «мудрий, розсудливий», а «unwise» буде означати інше (нерозсудливий), і буде вже більше схоже на «foolish» (дурний, нерозумний) [3].

Префікс «in-» бере свої витoki з латинської мови, подібний до німецького префіксу «un-» постав у запозичених словах з французької мови, наприклад:

Must you talk in that awful dry inhuman way? (King Richard II) [6].

Префікс «in-» варіюється з «il-, im-, ir-»; префікс «П-» в словах, які починаються з «l-»; префікс «im-» в словах з «p-, b-, m-», та «ir-» в словах, з «г-»: illegal, illiterate, immotile, irresponsible, impossible [3].

Префікс «mis-» має загальгерманське коріння. За його допомогою частіше за інших утворюються слова від дієслівних основ. У деяких слів є слова негативності, а у інших - слова «неправильності» вираження дій, наприклад:

I have never begun a novel with more misgiving. (Paradise Lost, p. 150) [4].

Префікс «dis-» має латинське коріння, і в англійську мову він прийшов за часів середньоанглійського періоду разом з запозиченими французькими словами. Подібно більшості словотворчих елементів, які не є суто англійськими, префікс «dis-» почав застосовуватися до основ французького і англійського походження. Цей префікс утворює слова від основи іменника, дієслова, і прикметника [2], наприклад:

As a matter of fact, to be absolutely candid, I rather disliked him. (King Richard II) [6].

Цей префікс, а точніше похідне слово, що отримує значення з цим префіксом називається запереченням якості, ознаки або дії, вираженого основою похідного слова.

Префікс «anti-» має грецьке коріння та утримує своє лексичне позначення більше, ніж усі названі префікси – «проти». Даний префікс належить саме ранньоновоанглійському періоду, і його використання доречно тільки в літературно-книжковому стилі мови. Як правило, його можна знайти в словах, які передають суспільно-політичні або наукові терміни: *antifascist, anticyclone, anticlimax, antithesis*. Так звана «незалежність» значення цього префікса впливає на графічну форму виведеного слова, багато такі слова пишуться через дефіс: *anti-social, anti-aircraft, anti-Jacobin (Paradise Regained) [5].*

They show a history of violence, mental instability, extreme anti-social behavior, deceit... [5].

Префікс «counter-» має латинське коріння, а також подібно префікса «anti-» утримує своє лексичне значення, через це він отримав назву «прийменниковий префікс». Цей префікс прийшов за часів середньоанглійського періоду разом з запозиченими французькими словами. «Counter-» за значенням дуже близький

до «anti-», тобто «проти». Його використання так само доречно тільки в літературно-книжковому стилі мови. Зазвичай, його можна виявити в суспільно-політичній літературі, а його «незалежність» обумовлюється написанням через дефіс: counter-act, counter-balance, counter-poise, counter-move (*Paradise Regained*) [5].

It was a tough countermove. I was alone. [5].

В прикметниках та іменниках (але не так часто), як правило, використовуються префікси: «un-» (є омонімом дієслівному «un-»), **non-**, **in-** (im-, il-, ir-, dis-, mis-). Найближчими за значенням виявляються префікси «un-, in-, non», що доводиться наявністю слів-дублетів, які своїми значеннями мало чим відрізняються один від одного:

nonprofessional - unprofessional

inacceptable-unacceptable [2].

Висновки. Афікси ранньоніованглійської мови з негативною конотацією примикають тільки до іменних основ. Що стосується дієслівних основ, то вони не поєднуються з такими афіксами, оскільки дієслівне заперечення виступає в цій мові аналітичної формою дієслова з використанням частки «not».

При аналізі способів вираження негативного значення з точки зору морфології з'ясувалося, що значення заперечення може бути виражено за допомогою префіксів.

Список використаних джерел

1. Захарчук І. О. Становлення афіксального заперечення у новоанглійській мові / І. О. Захарчук // Наукові записки / редкол. : О. Семенюк [та ін.]. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 118. С. 564–567. (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).
2. Захарчук І. О. Текстотвірна функція заперечення в новоанглійській мові (на матеріалі творів В. Шекспіра та Дж. Мільтона) / І. О. Захарчук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки / редкол. : Н. О. Данилюк [та ін.]. Луцьк : Видавництво СХУ ім. Лесі Українки, 2013. Вип. 19. С. 21–24. (Філологічні науки).
3. Смирницький А.И. Лекции по истории английского языка / А. И. Смирницкий. М. : Добросвет, 2000. 238 с.
4. Milton J. Paradise Lost [Electronic resource]. Access mode: http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room/pl/book_1/index.shtml
5. Milton J. Paradise Regained [Electronic resource]. Access mode: <http://www.literature.org/authors/milton-john/paradise-regained/>
6. Shakespeare W. King Richard [Electronic resource]. Access mode: <http://www.gutenberg.org/ebooks/1768>

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА ТРАНСЛЯЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ПРОБЛЕМ КІНОПЕРЕКЛАДУ

Сучасне українське суспільство приділяє значну увагу перекладу художньої кінопродукції, оскільки з розвитком кіно, зростанням його популярності та поширенням зарубіжних фільмів виникла потреба у якісному українському перекладі. Саме цей вид перекладу ставить перед перекладачем нові завдання, тобто врахування лінгвокультурних особливостей іншомовної культури.

Дослідження лінгвокультурної трансляції як однієї із проблем кіноперекладу є **актуальним**, оскільки на сьогоднішній день в Україні значну частину кінопрокату займають зарубіжні фільми. Кінопереклад – це специфічний вид перекладацької діяльності, адже більшість фільмів озвучували російською мовою, і робили це не в Україні. Тому український переклад потребує особливої підготовки та підходу від перекладача.

Метою цього дослідження є розглянути основні способи адаптивного перекладу лінгвокультурних особливостей.

Спочатку розглянемо поняття «кінопереклад» і його місце серед близьких понять – «аудіовізуальний переклад», «усний переклад», «художній переклад», та інші; а також розглянемо поняття еквівалентності та адекватності кіноперекладу. Під терміном «кінопереклад» зазвичай розуміють переклад художніх та анімаційних фільмів, а також серіалів.

Кінопереклад є різновидом аудіовізуального перекладу (АВП). При такому перекладі відбувається переклад багатомодульних та мультимедійних текстів і їхнє перенесення в іншу культуру. Особливість АВП базується в передачі змісту через слуховий та зоровий канали і різні види кодів, які є синхронними з тим, що зображено на екрані [3].

В перекладі кіно виділяють термін «кінодіалог» - це «вербальний компонент гетерогенної семіотичної системи – фільму, смислова завершеність якого забезпечується його візуальним рядом».

Аудіовізуальний переклад – це особливий вид перекладацької діяльності, оскільки його не можна віднести ні до усного, ні до письмового перекладу; але в той же час він знаходиться «між» двома цими способами перекладу. Основними смисловим утворенням аудіовізуальних текстів є мова, зображення, музика, колір і перспектива. Субтитрування і дублювання є основними видами АВП [3].

Як відомо, основи кіноперекладу закладені в працях Ю. Найди. Під кіноперекладом мається на увазі процес міжмовної обробки змісту оригінальних монтажних листів з подальшим ритмічним укладанням

перекладного тексту і його озвучування або введення в відеоряд в формі субтитрів. Ціль кіноперекладу – це міжмовне перетворення або трансформація кінотексту з повноцінним збереженням особливостей кіномови оригіналу [4].

В.Є. Горшкова відзначає, що, «будучи орієнтованим на надання художньо-естетичного впливу і досягнення комунікативно-прагматичного ефекту, переклад в кіно представляє собою різновид художнього перекладу» [5]. Таким чином, перекладач, працюючи зі скриптом, повинен враховувати вимоги, що висуваються відеорядом. При цьому головна складність в роботі – синхронізація вихідного і перекладеного текстів без переносу синтаксичних структур оригінального тексту в перекладної. З урахуванням цього при перекладі кіно особливо гостро постають проблеми адекватності та еквівалентності перекладу. У працях перекладознавців поняття еквівалентності та адекватності застосовуються вже давно. Іноді їм даються різні значення, а в інших випадках вони розглядаються як синоніми.

Л.С. Бархударов зазначає, що еквівалентність – це «збереження відносної смислової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної рівності інформації» [1].

Найбільш всебічний вклад у вивчення цього поняття зробив перекладознавець В.Н. Комісаров. Він підкреслює, що еквівалентність – «багаторівневе поняття, що включає в себе різні ступені відповідності перекладу і вихідного тексту» [2]. Відзначимо, що повна тотожність перекладу і вихідного тексту недосяжна, але це не заважає міжмовній комунікації. Так як є відсутність тотожності між змістом оригіналу та перекладу, то для позначення відносин між ними використовується термін «еквівалентність». Зазвичай її розглядають як головну ознаку і головну умову існування перекладу. Внаслідок цього поняття «еквівалентність» отримує оціночний характер, і лише еквівалентний переклад вважають «хорошим» або «правильним» [2]. Поняття адекватного перекладу має більш широкий зміст, ніж поняття еквівалентного перекладу, по суті, під ним розуміється «хороший» переклад, що забезпечує потрібну «повноту міжмовної комунікації в конкретних умовах» [2]. Під еквівалентністю кіноперекладу ми будемо розуміти збережений і правильно переданий задум автора кінотексту. Адекватний переклад дозволяє представникам однієї культури і мови зрозуміти культурні особливості носіїв іншої мови.

Розглянемо завдання, які стоять перед перекладачем при перекладі фільмів.

Залежно від конкретного жанру творці фільму можуть прагнути проінформувати (документальні фільми), спонукати до дії (пропагандистські і рекламні фільми), розважити (комедії), налякати (фільми жахів), змусити глядача міркувати і співпереживати (драми) [4].

Отже, перед перекладачем стоїть безліч завдань, які йому необхідно виконати при перекладі кінофільму. Він повинен забезпечити адекватний рівень розуміння переданої інформації глядачем. До того ж перекладачеві необхідне вміння зберегти емоційний вплив фільму, його асоціативний ряд. Йому також потрібно зберегти естетичний ефект від перегляду, а іноді і

спонукати глядачів до будь-яких дій. Для досягнення цієї мети допустимо виконання перекладу на більш низькому рівні еквівалентності. Перекладач може зробити акцент на передачі прагматичної і художньої цінності твору.

Відповідно до В.Н. Комісарова, при комунікації кожен вислів може надати на читача або слухача певний вплив, тобто прагматичний вплив, який залежить від змісту висловлювання, його мовної форми, культурного рівня одержувача [2].

Таким чином, збереження прагматичного потенціалу при перекладі фільмів - одне з найважливіших і найважчих завдань перекладача.

Висновки. Отже, процес перекладу фільмів нерозривно пов'язаний з явищами культурологічного характеру. Кінопереклад має свої особливості і труднощі, так як при перекладі відбувається взаємодія культур і мов. Від передачі культурно-значущих смислів залежить правильність сприйняття представником іншої мовної системи сенсу ідеї, закладеної автором. Завданням перекладача є подолання культурологічної дистанції, тобто йому необхідно адаптувати культуру носіїв однієї мови до культури носіїв іншого.

Список використаних джерел та літератури

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2001. 424 с.
3. Матасов Р.А. Перевод кино-/видеоматериалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М. : [б.и.], 2009. 23 с.
4. Никульшина Т. Н. Информационная стратегия в побудительном дискурсе (на материале англ. яз.): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Киев, 1998. 190 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.

П. С. Сема

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

к. п. н., ст. викл. Бутова В. О.

ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЛАКУН У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ

Вступ. Лакуни та лакунарність привернули увагу лінгвістів ще з початку 50-х років ХХ століття. Вони розкривають унікальність, контрастність системи однієї мови по відношенню до іншої. Різні умови соціально-політичного, суспільно-економічного, культурного життя і побуту народу, своєрідність його світогляду, психології, традицій зумовлюють виникнення образів і понять, принципово відсутніх у носіїв інших мов. Саме тому може створюватися

враження, що перекладачеві не вистачає словникового запасу слів або професіоналізму, щоб перекласти ту чи іншу лексему. Таким чином, можна говорити про складність лінгвістичного явища лакунарності та необхідності його дослідження в контексті перекладу.

Дослідження має на меті розглянути лакуни як мовне явище в історичному контексті, надати його визначення та класифікацію за різними критеріями. Важливими є способи перекладу лакун.

Основна частина. Як відомо, термін «лакуна» поширений у різноманітних сферах життя, термін має безліч значень в залежності від області, в якій він застосовується (ботаніка, анатомія, фізіологія, психологія, бібліотечна справа, навіть суднобудування). Нас цікавить термін, що застосовується в мовній сфері. У лінгвістиці він застосовується здавна, проте досить довгий час він залишався непопулярним. Проблема лакунарних змістовних і текстових одиниць не піднімалася в зв'язку з тим, що складність даного явища та його неоднозначність були усвідомлені повною мірою.

У вітчизняну ж лінгвістику термін був введений Ю. Степановим, який назвав лакуни «білими плямами на семантичній карті мови» [3]. Як бачимо, це визначення дещо конкретніше, ніж дане французькими лінгвістами. З точки зору З. Попової та І. Стерніна, лакуна – це відсутність одиниці в одній мові при її наявності в іншій. Термін лакунізація означає «нульову вербалізацію». Дослідники наголошують, що «головною особливістю лакун є те, що вони виникають в процесі спілкування, коли виникає контакт між двома культурами»[2].

Термін «лакуна», безпосередньо до мовознавства, вперше ввели французькі лінгвісти Ж. Віне та Ж. Дарбельне, які визначали лакуну як явище, яке має місце тоді, коли у слова однієї мови відсутня відповідність в іншому [5]. Таке визначення найбільш поширене і визнано на даний момент більшістю лінгвістів. Г. Бикова, В. Гак, І. Марковіна, О. Сорокін та І. Стернін зосередили свою увагу на проблемі лакунарності, визначень та систематики. Українські мовознавці М. Кочерган та М. Делюсто також досліджували питання про лакуни [1].

Асиметрію лакунних утворень у мовленні (процес лакунізації) можна пояснити мінливістю мовної системи. Перевага мовної ощадливості полягає в економії мовних символів, полісемії, відсутності табу, культурних розбіжностях, соціальних відмінностях та різному сприйнятті [4].

Лакуни мають безліч класифікацій, від широких, що охоплюють і розділяють практично весь лакунарний склад мови, до більш вузьких категорій, які застосовуються лише до незначної кількості лексики. Найбільш поширені підрозділи лакун – це лінгвістичні та етнографічні.

Лінгвістичні лакуни поділяються на наступні чотири групи:

- ✓ абсолютні лакуни;
- ✓ відносні лакуни;
- ✓ векторні лакуни;
- ✓ стилістичні.

Етнографічні лакуни народжуються безпосередньо в зв'язку з відсутністю тих чи інших речей в даній національній культурі. Виділення етнографічних лакун ґрунтується на тому факті, що оточуюча дійсність двох народів не буває повністю однаковою. Вони поділяються на:

- ✓ абсолютно етнографічні лакуни;
- ✓ відносно етнографічні лакуни;
- ✓ векторні етнографічні лакуни;
- ✓ асоціативні лакуни.

Для вірного та якісного перекладу фахівцю потрібно володіти низкою знань і навичок та вмінням підібрати прийом і метод перекладу. Перекладач має дуже складне завдання: передати іншомовному читачеві всі фонові значення стосовно перекладного слова, іншими словами, текст потрібно зробити доступним для їхнього сприйняття.

Аналіз публіцистичних текстів та їхніх перекладів, а також словникових статей засвідчує, що українська свідомість виділяє більш дрібні деталі дійсності (*стакан – склянка*), в той час як в англійській свідомості дійсність піддається більш розгорнутій типології (більше 30 найменувань склянок (*snifter, glass, flute, mug, schooner, tumbler, goblet, stemma* та ін.)).

Для більш якісного порівняння варто навести ще декілька прикладів:

- ✓ понад 50 найменувань вікон (*window, dormer, fanlight, casement, lancet, bay window, picture window, rose window, bow window, French window* та ін.);
- ✓ понад 12 найменувань їдалень як закладів громадського харчування (*canteen, refectory, diner, dining hall, mess-room* та ін.);

Лакуни є перешкодою для здійснення міжкультурної комунікації, адже вони ускладнюють розуміння між співрозмовниками (автором і реципієнтом). Порозуміння між культурами співрозмовників здійснюється за рахунок елімінування лакун, тобто усунення відмінностей між взаємодіючими мовними культурами. Вибір того чи іншого способу елімінування лакун забезпечує більшу або меншу лакунарну напруженість, при цьому перекладач приймає на себе відповідальність за вибір способу елімінування.

Явища лакунізації та делакунізації розглядаються як мовні універсалії у випадках розвитку чи занепаду мовних форм. Процес пошуку правильного слова або еквівалента називається делакунізацією. Явище лакунарності вважається багатограним. Лакуни стосуються вербальних та невербальних комунікацій, неоднаково представлених у теорії.

Проблеми виправлення та пояснення невідповідностей (наприклад, розмитих культурних або лінгвістичних елементів) залишаються теоретично завантаженими в роботах як українських, так і зарубіжних дослідників. Статус культурних та міжмовних лакун-прогалин на сьогодні є актуальним та складним питанням. Прагматичний вектор лакунології корелює з проблемами невідповідних образів світу, соціокультурної поведінки, міжкультурної та міжмовної діяльності.

Існує декілька способів перекладу лексичних лакун:

✓ *Транскрипція або транслітерація* (дані прийоми полягають в утворенні слів, що відтворюють в мові перекладу форму іншомовного слова);

✓ *Калькування* (відтворення морфемного складу слова або складових частин стійкого словосполучення);

✓ *Описовий переклад* (описовий переклад передбачає використання опису, який розкриває значення безеквівалентної одиниці за допомогою розгорнутого словосполучення (наприклад, landslide – перемога на виборах переважною більшістю голосів, brinkmanship – мистецтво проведення політики на межі війни). Описовий переклад є способом компенсації лакуни, в результаті якого з'являється пленус – пояснювальна перифраза);

✓ *Створення відповідностей-аналогів* шляхом пошуку для найближчої за значенням одиниці мови перекладу для безеквівалентної одиниці вихідної мови (наприклад, drugstore - аптека, fancy meeting you! – яким вітром!);

✓ *Конкретизація або генералізація*. Конкретизація – це прийом перекладу, вид заміни, при якому слово з більш широким значенням замінюється на слово з вузьким значенням. Генералізація, навпаки – заміна вихідного поняття більш широким, перехід від часткового до загального. Наприклад: wood, forest – ліс; foot, leg – нога, hand, arm – рука.

Висновки. Отже, ми розглянули лакуни як досить цікаве мовне явище в історичному контексті, надали його визначення науковцями різних країн, подали їхню класифікацію за різними критеріями (лінгвістичним та етнографічним). В статті подані способи перекладу лакун з/на англійську мову, проілюстровані прикладами.

Список використаних джерел та літератури

1. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: [підручник] / М. П. Кочерган. К.: Академія, 2006. С. 424.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Воронеж: Изд-во 27. Воронежского ун-та, 1984. С. 19.
3. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка / Ю. С. Степанов // М.: Наука, 2005. С. 120.
4. Сорокин Ю. А. Лакуны: еще один ракурс рассмотрения / Ю. А. Сорокин // Лакуны в языке и речи: [сб. науч. тр.]. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. С. 3–11.
5. Vinay J., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English / Trans. and ed. by Juan C. Sager and M.-J. Hamel. – Amsterdam/Philadelphia, 1995. P. 32.

КРИТЕРІЇ ПІДБОРУ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІРТУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРЕДОВИЩ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО- ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ

Уведення інноваційних технологій у навчальний процес є одним із головних чинників модернізації освіти в Україні. Окреме місце відводиться вибору електронного середовища для організації навчання та підбору доречних веб-додатків, адже варто враховувати такі критерії як: особливості налаштування середовища, створення та управління курсами, тренування та перевірки знань. Від вибору платформи буде залежати ефективність навчання учнів в умовах дистанційної освіти.

Група науковців, таких як Г.Г.Швачич, В.В.Толстой, Л.М.Петречук, Ю.С.Іващенко, О.А.Гуляєва, О.В.Соболенко визначають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) як поєднання різних технологій (телефон, комп'ютер, мережа Інтернет та веб-ресурси, програмне забезпечення та ін.), за допомогою яких отримується, змінюється, зберігається та поширюється інформація [2 : 5]. І. Захарова також вважає, що ІКТ повинні розглядатися як спосіб роботи з інформацією. Інформація про досліджуваний предмет отримується за допомогою використання певних способів, засобів, обробки та передачі інформації [4].

Так як інформація становить основу технологічного процесу навчання, то кожную педагогічну технологію можна назвати інформаційною [3: 83].

Інформативно-комунікаційні технології (ІКТ) включають в себе віртуальні навчальні середовища, за допомогою яких і проходить процес навчання.

Вибір віртуального навчального середовища займає важливе місце в організації навчального процесу. Врахування таких особливостей як: налаштування навчального середовища, створення курсів, можливість для тренування та перевірки знань – буде прямо впливати на результати навчання. При підборі середовища, М. Ю. Эшназарова пропонує керуватися наступними критеріями:

1. - **Функціональність** – можливість відстеження активності та результатів учнів, наявність чатів та форумів, простота адміністрування, можливість оновлення інформації;
2. - **Надійність** – забезпечення платформою захисту інформації від зовнішніх впливів;
3. - **Стабільність** – чи залишається робота системи стабільною з різною кількістю та активністю користувачів;
4. - **Вартість** – включає в себе вартість користування системою та

вартість розробки курсів та їх підтримку;

5. - **Обмеження за кількістю користувачів;**
6. - **Підтримка SCORM** – міжнародний стандарт, у рамках якого з'являється можливість обміну курсами між платформами;
7. - **Контроль засвоєння знань** – можливість перевіряти знання онлайн у рамках роботи з платформою;
8. - **Зручність використання;**
9. - **Модульність** – можливість використання матеріалу, розділеного на блоки;
10. - **Забезпечення доступу до навчальної програми**, незважаючи на час і місце знаходження користувача, та урахування фізичних та психологічних особливостей учнів (поганий слух, зір і т.д) [6].

Таким чином, у процесі вибору платформи варто звертати увагу на такі особливості як: доступність, легкість використання. У дослідженні порівнюються наступні платформи: «Ё-Стади», «Moodle», «Edmodo» та «GoogleClassroom».

«Ё-Стади» – безкоштовне навчальне середовище для дистанційного навчання. Робота з платформою починається з реєстрації та створення робочого середовища, у якому розміщуються навчальні матеріали. Для організації навчання на платформі присутні наступні інструменти: робоче середовище, тест, файл, журнал, стрічка новин.

- ☐ У робочому середовищі розміщуються навчальні матеріали, завдання та оголошення. Доступ до робочого середовища учням дає викладач за допомогою заявок.
- ☐ Створити тест можна створити на платформі або зробити імпорт готового документа. Тест можна обмежити за терміном виконання, часу, за кількістю спроб та можливістю переключення між вікнами браузера.
- ☐ Файл – можливість завантаження файлів різного формату.
- ☐ Журнал – після виконання завдань, оцінки потрапляють у журнал автоматично. В учнів є постійний доступ до своїх оцінок.
- ☐ Стрічка новин – виглядає як звичайна стрічка новин у соціальній мережі.

Перевагами платформи є те, що користування нею є безкоштовним, процес відбувається у режимі онлайн (без додаткового завантаження на комп'ютер), платформа проста у використанні, наявні інструменти для перевірки знань та виставлення оцінок.

Недоліки включають в себе відсутність самостійного доопрацювання, відсутня підтримка SCORM – міжнародного стандарту для створення електронного курсу, обмежений функціонал (мала кількість інструментів для перевірки знань).

Отже, за допомогою платформи «Ё-Стади» можливо якісно забезпечити вивчення іноземної мови в учнів середнього етапу.

«Moodle» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – безкоштовна платформа для навчання з можливістю створення сайтів та курсів. Відстеження прогресу учня, додавання текстових файлів та файлів відео

формату, а також наявність адаптованої версії для користування смартфоном – все це доступно в рамках платформи «Moodle» [9].

Переваги користування платформою включають в себе безкоштовний функціонал, відкритий вихідний код (для розширення можливостей роботи з платформою), необмеженість в кількості учнів, простота завантаження та оновлення версій, інтеграція платформи з різними програмами та сервісами [5].

Недоліки включають в себе: необхідність знань у сфері веб-розробки від викладача, важкість налаштування, відсутній розподіл на окремі академічні групи.

Основним недоліком роботи з платформою є необхідність додаткових знань у сфері веб-розробки. Але незважаючи на це, система «Moodle» залишається конкурентною платформою серед платних аналогів [1].

«Edmodo» – платформа, яка створена для учнів молодшої та середньої школи для забезпечення дистанційного навчального процесу. За будовою система «Edmodo» схожа на соціальну мережу, де новини показані по даті та пріоритетності, посилання можна закріплювати, можливість надсилати особисті повідомлення. Викладач має можливість створювати завдання, вікторини, опитування та керує малими групами. Завдяки платформі «Edmodo» увага учня та викладача спрямована на процес навчання, без втручання в особисте життя [7].

До **переваг** користування платформою відносяться наступні: безкоштовне користування, не потрібно завантажувати окрему програму, учні можуть легко поширювати інформацію між однолітками та викладачем, викладач може створювати цифрову бібліотеку, наявні мобільні сповіщення, створення 6-х типів тестів, комунікація з іншими викладачами, планування подій, проектів та тестів, створення сторінок для батьків, поширення відео, зображень, аудіо записів та документів.

Недоліки використання «Edmodo» включають в себе: не можна об'єднувати групи між собою, мала (але достатня) кількість інструментів для контролю знань.

Таким чином, платформа вміщує в себе усі необхідні інструменти для моніторингу навчального процесу, а також інструментів соціальних мереж, що забезпечують якісне засвоєння знань у рамках дистанційного навчання [8].

«Google Classroom» – безкоштовний онлайн сервіс, для здійснення дистанційного навчання для освітніх закладів та некомерційних організацій. Платформа була розроблена за участі викладачів. Обмін інформацією між учнями та викладачами набув нових можливостей і навчальний процес не обмежується навчанням в аудиторії [10].

До **переваг** користування платформою відносяться: легкість використання, безкоштовність, наявний мобільний додаток, інтеграція з інструментами Google, відстежування статистики виконання завдань.

Недоліки включають в себе відсутність можливості проводити вебіари, обмеженість кількості учасників (250 користувачів), відсутня аналітика відстежування успіхів учнів.

Таким чином, до уваги повинні братися саме особливості використання платформи, на якій буде реалізовуватися дистанційне навчання. Кожний навчальний заклад повинен провести аналіз функціональності платформи та співвіднести її із власними потребами.

Список використаних джерел та літератури

1. Анисимов А.М Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. Харьков, 2009. 292 с.
2. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. / Г.Г.Швачич та ін. Дніпро, НМетАУ, 2017. 230 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 364-365 с.
4. И. Г. Захарова. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003.
5. Преимущества использования системы дистанционного обучения MOODLE при обучении иностранному языку студентов технических специальностей. Томский политехнический университет (ТПУ). 2011. № 1 (1). [С. 358–362]. URL: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/74> (Дата звернення: 15.10.2020)
6. Эшназарова М.Ю. Moodle – свободная система управления обучением. Образование и воспитание. 2015. №3. 41-44 с. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/35/> (Дата звернення: 16.10.2020)
7. [Bruce and Gushiken, 2013](#) Bruce K. Gushiken. (2013) Integrating Edmodo into a High school service club: To promote Interactive online communication, 18th Annual TCC online conference 2013, Hawaii, USA. [Google Scholar](#)
8. [Chada and Kongchan, 2013a](#) Chada Kongchan. (2013) How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms, The European Conference on Language Learning 2013, Brighton, United Kingdom, paper#0442. [Google Scholar](#)
9. Dougiamas M. A, Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. 2003, URL: <https://dougiamas.com/archives/edmedia2003>
10. Ways we're making Classroom and Forms easier for teachers this school year URL: <https://www.blog.google/topics/education/10-ways-were-making-classroom-and-forms-easier-teachers-school-year/>

А. Д. Смогоржевська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства відбувається в епоху інформації, яка характеризується застосуванням засобів інформаційних технологій у багатьох сферах діяльності людини, в тому числі і в сфері освіти. Раціональне поєднання традиційних освітніх засобів з сучасними

інформаційними і комп'ютерними технологіями є одним з можливих шляхів вирішення завдання модернізації освіти.

Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, принесені новими інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх насамперед в освіті. «Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, окрім усього іншого, є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні», – зазначив Василь Кремень [9]. Сучасна система освіти дає право вчителю іноземної мови вільно вибирати засоби навчання, а не користуватись лише одним певним підручником.

Отже, освіта в Україні набуває нових рис: комп'ютеризація навчального процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови, виникнення нових форм проведення уроків. На відміну від традиційних методик, при використанні інтерактивних форм навчання учень сам стає головною фігурою і сам відкриває шлях до засвоєння знань. Учителю виступає в цій ситуації активним помічником, і його головною функцією є організація і стимулювання учнів до навчального процесу. Сьогодні вчителю доводиться навчати нове покоління дітей, які з народження оточені різною сучасною технікою, люблять і вміють користуватися нею, тому їм легше поринути в процес навчання, якщо педагог говорить до них «їхньою мовою», даючи можливість показати учням свої знання не тільки з даного предмету, а й показати себе у володінні технічними засобами.

Відомий вислів Н. Ротшильда про те, що «хто володіє інформацією, той володіє світом», у сучасному розумінні безсумнівно можна перефразувати як, «хто володіє інформаційними технологіями, той володіє світом освіти». ІКТ є основою сучасного суспільного розвитку. Засоби ІКТ сприяють розвитку особистісних якостей особистості, варіативності та індивідуалізації шкільної освіти. Сучасні ІКТ забезпечують активне, творче оволодіння учням досліджуваного предмета, дозволяють викласти матеріал на новому якісно вищому рівні. Їх застосування відкриває принципово нові можливості в організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес інформатизації суспільства й освіти знайшов своє відображення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Зокрема, використання засобів ІКТ у навчально-виховному процесі розглядають В. Беспалько, В. Биков, Р. Гуревич, О. Кареліна, В. Краснопольський, Є. Полат, О. Романишина, Д. Соєр, Р. Шенк та інші. Використання ІКТ у процесі викладання та вивчення іноземних мов досліджують В. Краснопольський, Л. Морська, Є. Полат, І. Роберт, П. Сердюков, Д. Таушан та інші. Ця проблема також є насувною й для педагогів-практиків, оскільки вона широко обговорюється на педагогічних нарадах, у віртуальних учительських спільнотах, на сторінках методичної преси. Але варто зауважити, що питання проведення уроку з іноземної мови з використанням ІКТ лишається недостатньо розробленим у науковій літературі.

Мета статті. З огляду на викладене вище постає необхідність теоретичного обґрунтування і розробки методики застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній методиці викладання іноземних мов значна роль відводиться застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій. Слово «технологія» має грецьке коріння і в перекладі означає науку, сукупність методів і прийомів обробки або переробки сировини, матеріалів, напівфабрикатів, виробів і перетворення їх в предмети споживання. Сучасне розуміння цього слова включає і застосування наукових і інженерних знань для вирішення практичних завдань. У такому випадку інформаційними та телекомунікаційними технологіями можна вважати такі технології, які спрямовані на обробку і перетворення інформації. Інформаційні та комунікаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації. Найважливішим сучасним пристроєм ІКТ є комп'ютер, забезпечений відповідним програмним забезпеченням.

Основними напрямками використання нових інформаційних технологій у навчанні англійської мови вважаються такі:

використання з метою навчання шляхом моделювання, наочного представлення мовних, мовленнєвих і соціокультурних процесів та явищ;

організація тренування у використанні навчального матеріалу (формування мовленнєвих умінь та мовних навичок);

контроль та оцінювання рівня сформованості умінь та навичок, зберігання, збір та обробка статистичної інформації;

забезпечення діалогу, комунікації за допомогою комп'ютерних мереж.

Найбільш значна група переваг полягає в методичних перевагах використання ІКТ. Наприклад, вчителі використовують здатність комп'ютера миттєво реагувати на введену інформацію для створення найпростіших навчальних програм у вигляді вправ. Технічні переваги навчання англійської мови за допомогою ІКТ полягають у тому, що звукові карти дозволяють користувачеві записати свою промову, а потім прослухати і порівняти її з вимовою носіїв мови. Графічні можливості комп'ютера можуть представити будь-який вид діяльності у вигляді картинок або анімації. Це особливо важливо при ознайомленні з новою лексикою, оскільки зображення на моніторі дозволяють асоціювати фразу англійською мовою безпосередньо з дією, а не з фразою рідною мовою. Більше того, ІКТ є чудовим засобом інтерактивного спілкування між різними мовними групами, що особливо яскраво проявляється при застосуванні комп'ютерної мережі. Це може бути як локальна мережа, що з'єднує кілька машин в одному навчальному закладі, так і Інтернет – глобальна мережа, яка об'єднує мільйони користувачів по всьому світу.

Перераховані переваги дозволяють зробити висновок про те, що інформаційні та комп'ютерні технології мають дуже великий потенціал при навчанні іноземної мови. Завдяки оптимальному поєднанню можливостей

цілого ряду технічних засобів навчання (лінгафонного кабінету, відеофільмів, телебачення, радіо, газет, журналів, книг, бібліографічних довідників, телефону) і володіючи додатковими можливостями (інтерактивність, графічні можливості і т. д.), ІКТ надають практично безмежні можливості для навчання.

Оскільки метою навчання англійської мови є комунікативна діяльність учнів, тобто практичне володіння мовою, до завдань вчителя входить активізувати діяльність кожного учня в процесі навчання, створити ситуації для їх творчої активності. Використання сучасних засобів таких, як інформаційні програми та інтернет-технології, а також навчання у співпраці та проектна методика дозволяють вирішувати ці завдання [2].

Серед різних видів інновацій, як показали результати соціологічного дослідження, проведеного в школах СНД, викладачам найбільш знайоме навчання за допомогою використання мультимедійних засобів (66.7%) [13].

Технологія мультимедіа (англ. Multi-багато і media-середовище) розглядається як інформаційна технологія навчання, інтегруюча аудіовізуальну інформацію декількох середовищ (текст, відео, аудіо, графіка, анімація та ін.), що реалізує інтерактивний діалог користувача з системою та різноманітні форми самостійної діяльності.

Використання мультимедійних технологій у процесі навчання дозволяє:

- удосконалювати процес органічного поєднання традиційних форм і методів освіти з інноваційними;
- реалізовувати навчальну, інформаційну, ігрову, моделюючу та аналітичну функції;
- виконувати такі загально дидактичні принципи як наочність, доступність, системність, перехід від навчання до самоосвіти, позитивний емоційний фон навчання, зв'язок теорії з практикою.

Крім того, мультимедійні технології підтримуються мультимедійними програмами, енциклопедіями, словниками та спеціальними інформаційними освітніми середовищами, створеними для пізнання цілісного навколишнього світу в контексті його комп'ютерного проектування, моделювання та конструювання.

Форми і місце використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці залежать, звичайно, від змісту цього уроку і від мети, яку ставить учитель. Тим не менш, практика дозволяє виділити деякі загальні, найбільш ефективні прийоми застосування мультимедійних технологій:

- При вивченні нового матеріалу. Дозволяє ілюструвати різноманітними наочними засобами. Застосування особливо вигідно в тих випадках, коли необхідно показати динаміку розвитку будь-якого процесу.
- При закріпленні нової теми.
- Для перевірки знань. Комп'ютерне тестування – це самоперевірка і самореалізація, це хороший стимул для навчання, це спосіб діяльності і вираження себе. Для вчителя – це засіб якісного контролю знань, програмований спосіб накопичення оцінок.
- Для поглиблення знань, як додатковий матеріал до уроків.

- При перевірці фронтальних самостійних робіт. Забезпечує поряд з усним візуальний контроль результатів.

- При вирішенні завдань навчального характеру. Допомогає виконати і контролювати проміжні і остаточний результати самостійної роботи.

Мультимедійні технології виступають як особливі інтелектуальні засоби діяльності і мають ряд переваг в порівнянні з іншими інформаційними технологіями навчання, так як вони:

- Є педагогічним засобом постійного вдосконалення змісту і методів виховання в сучасних умовах.

- Дають можливість виявити і підтримувати учнів з лінгвістичними здібностями.

- Представляють собою основу дистанційного навчання.

- Забезпечують доступ до передових методів виховання і навчання широкої педагогічної громадськості завдяки всесвітній мережі Internet і розгалуженій комунікаційній мережі.

- Створюють штучні мовні середовища, дозволяють забезпечити вивчення іноземної мови (ІМ) в індивідуальному темпі, підвищити самостійність і відповідальність учня, організувати навчання іноземних мов для всіх вікових груп, вибудувати навчання іноземних мов у відповідності з інтересами, цілями учня, ввести в навчання іноземних мов міжкультурний компонент.

Мультимедійними технологіями представляються нові і, мабуть, безмежні можливості створення засобів образотворчої наочності.

Крім того, інтенсивна організація навчального процесу передбачає наявність оперативного зворотного зв'язку, швидкого отримання об'єктивної інформації про перебіг педагогічного процесу, про рівні підготовленості учнів у процесі проведення опитувань, тестувань, контрольних робіт, а також оперативного регулювання і корекції навчально-пізнавальної діяльності. За цих умов комп'ютерний контроль і самоконтроль стає ефективним засобом зворотного зв'язку, на що звертають увагу В. Беспалько [6], В. Биков [7], Г. Кедрович [8].

Хочу відзначити той факт, що більшість науковців дотримуються думки про те, що використання засобів ІКТсприяє підвищенню ефективності навчання за умов правильного вибору педагогами всіх компонентів педагогічного процесу (мети, змісту, форм, методів і засобів), що відповідають технічним можливостям наявних засобів ІКТ та комплексному використанню в навчальному процесі різних можливостей цих засобів.

Висновки. Отже, останні досягнення в галузі високих технологій відкривають перед вчителями іноземної мови широкі можливості для подальшого вдосконалення навчального процесу та підвищення якості отримання знань. Використання мультимедійних технологій у мовній освіті – це один з перспективних напрямків інформатизації навчального процесу. Властивості мультимедійних програм допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування в учнів стійкої комунікативної компетенції під мудрим керівництвом досвідченого учителя, але шляхом докладаннясамостійних зусиль самого учня.

Список використаної літератури

1. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. Yang L. R. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. С. 173–193.
2. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. Пассов Е. И. М. : Просвещение, 1991. 412 с.
3. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании. // Кушниренко А. Г., Леонов А. Г., Кузьменко М. А. и т. д. Информатика и образование. № 5, 7. 1998.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Полат Е. С. Москва, Просвещение, 2000. 312 с.
5. Использование электронных информационно-образовательных ресурсов піддержки научных исследований молодых ученых. // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). Гальцова Н. П., Мезенцева Т. И., Швадленко И. А. В. 10. Серия: Педагогика, 2006. С. 13 – 18.
6. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров / Беспалько В. П. М. : МПСИ, 2002. 352 с.
7. Биков, В. М. Комп'ютеризація освіти / В. М. Биков // Педагогічна газета. 2000. № 5. С. 8 – 13.
8. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Г. Кедрович; [пер. с польск. И. А. Цисованой]. К. : Вища школа, 2001. 335 с.
9. Василь Кремень. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2006 № 6. С. 4.
10. Войтко С.А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004 - 2005. <http://festival.1september.ru/articles/415914/>.
11. Николайко Е. З. Использование ИКТ на уроках английского языка // <http://festival.1september.ru/articles/507487/>
12. Омеляненко Г.А. Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект. <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovischedidaktichniy-aspekt/>
13. Слобожанина Е. А. Мультимедийные презентации как средство освоения учениками информационно-коммуникативной компетенции. <http://www.wecomm.ru/structure/?idstucture=441>
14. Указ Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» <http://www.president.gov.ua/documents/12323.html>
15. Teaching English British Council BBC [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРЕАТИВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасній школі предмет «Іноземна мова» набуває все більш важливе значення, разом з цим збільшується потреба учнів, не тільки володіти іноземною мовою на високому рівні, а й вміти демонструвати свої творчі здібності, особливо під час письма. Писемне мовлення – це універсальний засіб спілкування людей. За допомогою писемної мови думки і почуття передаються від покоління до покоління. Таким чином, одним з важливих аспектів навчання в основній школі є навчання писемного мовлення, яке виступає як один з компонентів комунікації, які передбачають певні вміння і навички.

Аналіз останніх публікацій. З метою розгляду питання розвитку писемного, а особливо креативного писемного мовлення були проаналізовані дослідження вчених з проблеми креативності в освітньому процесі (Д. Б. Богоявленська, Я.А. Пономарьов, А.М. Матюшкін, Е.Е. Тунік, С.М. Наседкіна, Дж. Гілфорд, Д. Джонсон, Дж. Рензулі, М. Кіпніс та ін.) та методики навчання письма (Глазунова Т. В., Дем'яненко Л. М., Каменєва Т. М.).

Мета статті. Мета статті полягає у розкритті змісту креативного писемного мовлення, видів та форми роботи на уроках іноземної мови для розвитку креативного писемного мовлення учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Креативне письмо може бути визначено в широкому сенсі як переслідування художніх цілей через написане слово. У вузькому розумінні креативне письмо є різновіковою технологією розвитку писемного мовлення, що містить вправи різної складності, різновид за змістом і формою. Метою методики креативного письма є залучення учнів до вивчення різних способів вираження думки через письмо і отримання доступу до різних форм письма. Тому вчителю необхідно включати в навчання писемного мовлення технологію креативного письма як форму художнього вираження, що спонукує учнів до практики і вдосконалення письма.

Томпкінс Г. Є. пропонує сім причин, чому необхідно використовувати креативне письмо в іншомовному писемному мовленні:

- розважати учнів;
- сприяти художньому вираженню;
- вивчити функції і цінності написання;
- стимулювати уяву;
- шукати особистість;
- навчитися читати і писати [4].

Луї Лабрант і Пол Вітт під креативним листом розуміють будь-який тип письма в будь-який проміжок часу, який існує для досягнення наступних цілей:

- передача і збереження в письмовому вигляді інформації;
- створення умов самореалізації і самовираження, необхідних для ментального здоров'я людини.

К. Шпіннер вважає, що креативне письмо – це письмо, «яке не відтворює заданий зразок, а використовує власну образотворчу силу того, хто пише» [4: 108]. «В процесі креативного письма через активізацію сили уяви виникає щось нове або, принаймні, нова точка зору на щось вже відоме» [4: 21].

У свою чергу І. Шрайтер під креативним письмом розуміє «не тільки відображення свого «Я», а і вираження думок і почуттів того, хто пише. Воно служить також розумінню інших людей» [4: 13].

При використанні креативного письма відбувається постійна зміна ролі учня за допомогою переселення або переміщення в предмети або людей.

Таким чином, під креативним письмом слід розуміти такий вид письма і тексту в цілому, який був складений з урахуванням всіх правил і вимог у даному мікросередовищі (в нашому випадку в класі учнів).

Креативне письмо характеризується:

- наявністю персонажів, сюжету, структури, художнього оформлення, проблематики, погляду і відносин автора, дій, діалогів, стилю;
- наявністю продуктивного характеру різного ступеня складності, що дозволяє використовувати креативне письмо на будь-якому етапі оволодіння іноземною мовою, при будь-якій темі, що вивчається, різний рівень знань і сформованості навичок учнів;
- використанням різноманітних за формою і змістом мовних одиниць, серед яких можуть бути як лексичні, так і граматичні;
- ігровою формою застосування;
- обов'язковим письмовим виконанням;
- творчим характером;
- можливістю самовираження;
- використанням почуттів і емоцій учнів;
- активними розумовими діями, зокрема мисленням і уявою;
- проявом підвищеного інтересу з боку учнів;
- великою мотивацією діяльності студентів [3: 25].

До креативного письма можна віднести письмові завдання різного роду. Серед них колективне і індивідуальне написання казок, оповідань, есе, історій і листів від імені якого-небудь персонажа, героя, тварини, предмета, відновлення початку і кінця історії, продовження незакінченого літературного твору, відновлення діалогу з окремих «напрямних» реплік. Це також зміна виду тексту, відповідь на лист листом, телефонною розмовою, складання оповідань з використанням заздалегідь відомих мовних одиниць, мозкового штурму, діаграми зв'язків, асоціювання, методів шести капелюхів і емпатії, кластерів [2].

Письмо і письмова мова в методиці навчання іноземної мови виступають не тільки як засіб навчання, але все більш як мета навчання іноземної мови.

Письмо – це технічний компонент писемного мовлення. Письмова мова поряд з говорінням являє собою так званий продуктивний (експресивний) вид мовної діяльності і виражається у фіксації певного змісту графічними знаками. Психофізичною основою письмової мови є взаємодія рухового, зорового і слухо-мовномоторного аналізаторів. Опора на всі аналізатори в навчанні дає значно більший ефект. За даними психологів, почутий матеріал засвоюється на 10%, побачений на 20%, почутий і побачений на 30%, записаний на 50%, при вимові на 70%, при навчанні іншого на 90%. Психологи вважають, що базою писемного мовлення є усне мовлення.

Як відомо, письмо тісно пов'язане з читанням. В їхній системі лежить одна графічна система мови. При письмі йде кодування або зашифровка думки за допомогою графічних символів, при читанні – їх декодування або розшифровка.

Більш того, через креативне письмо учень «відточує» стиль створюваних ним текстів, точніше, відтворює певний тип тексту, жанр і стиль. На думку А. Linke, М. Nussbaumer і R.R. Portmann, «прагматика з точки зору лінгвістики – є вчення про мовну діяльність» [5: 3]. Поняття «прагматика» трактується в контексті письмового тексту з точки зору того, «яка моя комунікативна задача? Чого я хочу домогтися своїм написаним текстом?» Тобто мова йде не тільки про те, щоб текст складався з грамотно побудованих речень без помилок, але й про зміст, висловленні думки чи позиції автора.

Завдяки більш сприятливій, як би ігровій обстановці в процесі креативного письма, учень частіше наважується на використання якихось нових, нестандартних, оригінальних формулювань, які він, можливо, десь чув або читав. Він експериментує з мовним матеріалом і, оскільки є можливість повернутися до написаного, більше рефлексує, порівнюючи він використовує новий матеріал з можливими альтернативними формулюваннями. М. Hausermann і Н.-Е. Pierpho в такій ситуації говорять про так зване набуття і розвиток мовної свободи [5: 34]. Учень легше, ніж на звичайному занятті, відходить від вже відомих, поширених способів вираження думок і наважується на експеримент, гру слів, використання рідкісних, незвичайних для нього виразів [4]. При цьому він одночасно виконує кілька видів навчальної діяльності, які не тільки збагачують його словниковий запас, а й сприяють вирішенню прагматичних завдань (він вчиться писати грамотні тексти в різних стилях). З одного боку, він менше прив'язаний до структур і формулювань, які безпосередньо запозичує з рідної мови, а більше спирається на мовну систему іноземної мови та його закономірності. З іншого боку, він починає активно користуватися структурами, формулюваннями, метафорами іноземної мови, які є в його словниковому запасі. Надалі учень зможе їх застосовувати в інших ситуаціях і контекстах письмових та усних комунікаціях, як в рецептивних, так і в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Можна стверджувати при цьому, що перехід нового мовного матеріалу в активне використання учнями в процесі креативного письма відбувається швидше і надійніше, ніж при виконанні інших письмових вправ, так як учні в умовах креативного завдання діють сміливіше і розкутіше, розвивають навички самостійного спілкування з

іноземною мовою, відкривають в ній все нові можливості вираження думок і почуттів.

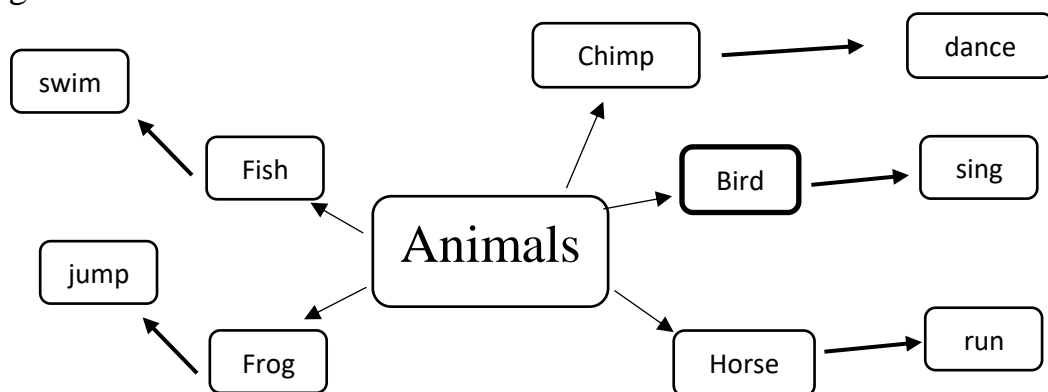
На думку Дьоміної В.О. методику креативного письма слід проводити в сприятливій творчій обстановці, оскільки підтримка радості і комфорту мають значний характер в процесі письма. Інакше атмосфера творчості, безумовно, нерелевантна, якщо учні будуть відчувати якийсь страх при творчому листі [1: 50–51].

Учні основної школи часто досить зрілі (розвинені), щоб прагнути до художньої писемності. Крім того, деякі учні мають «неприкрашену» уяву, яку легко направити на навчання іноземної мови, тому треба докладно вивчити планування роботи і чіткий контроль в класі з метою мотивації учнів до повноцінної роботи на уроці.

Щодо методів та форм розвитку креативного мовлення, то існують безліч різних вправ, технологій креативного письма, що сприяють мотивації навчальної діяльності. Наприклад, метод кластерів-асоціограмм (Clustering), метод складання схеми-твору (Mind Map), метод пошуку рішень проблеми, мозковий штурм (Brainstorming) [1] .

Приклади:

- скласти кластер з слів: bird, dance, fish, horse, animals, jump, chimp, swim, frog, run, sing



- мозковий штурм на тему: Places to Go!

Завдання: назвати якомога більше слів, що відносяться до теми, використовуючи букви ключового слова.

Можливий варіант виконання:

T - Turkey, tent, ...

R - Russia, Rome, rucksack, ...

A - Asia, Australia, ...

V - Venice, visit, ...

E - Europe, Egypt, ...

L - London, lake, ...

Дуже важливо, записавши запропоновані ідеї, організувати їх обговорення та виправлення помилок, якщо такі є.

На уроках контролю знань і умінь учитель перевіряє досягнення і труднощі учнів, пов'язані з виконанням навчальних дій в рамках вивченої теми. З метою мотивації та залучення учнів на уроках можна використовувати нетрадиційні форми контролю. Як форма роботи одним з варіантів є диктант. Є безліч видів даної форми контролю, але серед творчих можна виділити наступні види диктантів: побіжний диктант (Running Dictation), диктант «спина до спини».

Найбільш поширеною формою креативного письма вважається поезія. До неї можна віднести використання на уроках англійської мови поетичні форми: сінквейн (Cinquain), хокку або хайку (Haiku) [1].

Приклади як можна використати сінквейн – скласти сінквейн, включаючи в нього вивчені на уроці слова; заповнити пропуски в сінквейн; скласти сінквейн з даних слів; відредагувати сінквейн; скласти сінквейн-загадку по темі і ін.

Наприклад:

- Тема: Merry Christmas, everybody!

Завдання: скласти сінквейн-загадку по темі.

Можливий варіант виконання:

1. (Christmas)
2. Merry, happy.
3. To play, to sing, to ski.
4. I like to give presents.
5. Holiday.

- Тема: School Days!

Завдання: заповнити пропуски в сінквейна.

1. School.
2. ..., primary.
3. To read, ..., to learn.
4. I like to go to school.
5.

Можливий варіант виконання: nursery, to write, knowlege.

Метою використання такого прийому на уроці є контроль і виявлення ступеня засвоєння матеріалу, що вивчається, а також осмислення теми учнями.

За допомогою комп'ютера іншомовна взаємодія також може будуватися між учителем і класом, учнів між собою або навіть з носіями мови в усній і письмовій формі. НУШ передбачає впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в шкільний курс з навчання іноземних мов для формування відповідних технологічних та інформаційних умінь і навичок, які можуть бути використані в різних життєвих ситуаціях: навчальних, виробничих, особистих.

Висновки. На закінчення слід зазначити, що креативне письмо формує не тільки мовну компетенцію учнів, навички читання і письма, лексичні та граматичні навички, куди входить і правильне вживання мовних одиниць, а й творче мислення. Мається на увазі досвід роботи в команді, ефективне управління часом та ін., що дозволяє формувати навички, необхідні майбутнім випускникам.

Список використаних джерел та літератури

1. Демина В. А. Исследование инновационных методов обучения иностранному языку // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV учебно-метод. конф. Т. 2 / под общ. ред. Е.В. Тихоновой. М.: РГСУ, 2010. 245 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Навчання творчого письма іноземною мовою у старших класах середньої школи // Іноземні мови. 1996. №3-4.
4. Яндыбаева А. О. Креативное письмо как один из способов повышения эффективности обучения иноязычной письменной речи в основной школе // Студенческая наука и XXI век. 2018. Т. 15. № 1(16). Ч. 2. С. 371–373.
5. Haeusermann U., Piepho H.-E. Aufgaben-Handbuch, DaF-Abriss einer Aufgaben- und Uebungstypologie. München, 1996.

Д. А. Спіркова

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

РОЗВИТОК ВМІНЬ ГОВОРІННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ

Постановка проблеми. В час активного розвитку новітніх технологій наше життя є немислимим без використання мобільного телефону. На сьогоднішній день функціональність технологій вражає: прослуховування музики та голосових файлів, швидкий обмін повідомленнями в текстовому та аудіоформаті, зйомка відео, читання книжок, пошук різноманітної інформації в інтернеті та ін. Тому сучасний підхід до навчання, зокрема вивчення іноземних мов, неможливо розглядати без урахування можливостей мобільних телефонів. На жаль, вчителі менш схильні до сучасних засобів навчання, які є не тільки дуже ефективними для вивчення мов, але й розважальними та веселими, оскільки молодь більш пристосована до технологій і користується мобільним телефоном кожен день. Отже, на нашу думку, їм буде дуже легко і весело зануритися в процес навчання іноземної мови за допомогою мобільних додатків та освітніх платформ вивчення іноземної мови в інтернеті.

Актуальність дослідження. Технології стали невід'ємною частиною сучасного життя, особливо молоді, які виросли в цифровому суспільстві та почувають себе в ньому комфортно і впевнено. Окрім цього вони є джерелом не лише розваг, але й інформаційним ресурсом, засобом розвитку різних навичок, розвитку критичного та творчого мислення, які чудово урізноманітнюють роботу в класі з вчителем і учнями і позакласну роботу. Цей

спосіб навчання іноземної мови посилює наочність і збільшує інтенсивність заняття, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, підвищуючи його якість.

Аналіз досліджень. Питанням застосування смартфонів на занятті іноземної мови займалися такі науковці, як Гуревич Р., Ітеоклеос Н., Бірюкова А., Сміс Дж., Шарплс М., та інші. У своїх дослідженнях вони розглядали такі питання як використання комп'ютерів в початкових класах, та фактори, що впливають на комп'ютерну інтеграцію в їх навчальних заняттях, сучасні досягнення та незавершене виробництво у галузі мобільного навчання, інноваційні способи навчання та навчання, як педагогіка застосовується по-новому для цифрової епохи, приклади мобільних додатків [1-3; 6].

Тому, беручи до уваги, метою роботи є розгляд ефективності використання смартфонів для розвитку вмінь говоріння учнів основної школи на занятті з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Смартфон (з англ. smart — розумний, і англ. phone — телефон) — це тип телефону з кращою підключеністю, здатністю зберігати дані та засоби, ніж звичайний мобільний телефон. Це ніби кишеньковий комп'ютер, який є одним із інформаційних ресурсів, який надає доступ до різних веб-сторінок, доступ до засобів навчання таких як додаткові мобільні додатки, забезпечує зв'язок та комунікацію за допомогою відеозв'язку, обмін звичайними та голосовими повідомленнями [6: 36].

Всі результати технічного прогресу створені для того, щоб полегшити життя людям. Студентам і викладачеві в цьому можуть допомогти додатки для телефону.

Смартфони мають низку переваг серед інших засобів навчання, а саме: швидкість та доступність пошуку інформації. Мобільний телефон з доступом до інтернету надає змогу переглянути безліч веб-сайтів, що може замінити довгу роботу з словниками, довідниками та енциклопедіями, які потрібно було шукати в бібліотеці.

Іншою корисною функцією смартфона є можливість звукового запису та відеозапису. Учні можуть записувати свої розмови англійською і ділитися ними з друзями. Це надає чудову можливість практики у вимові.

Замість того, щоб роздруковувати листи із завданнями або картки, можна встановити пару додатків і нічого не роздруковувати.

Іншою перевагою смартфонів є їх портативність. Де б ви не були, куди б не йшли — смартфон ви завжди носите з собою, а це означає, що англійською тепер можна займатися англійською мовою в будь-який час - поки стоїте в заторі чи чекаєте когось. Ви можете використовувати додаток не тільки на уроці, а також вдома, на роботі, в метро, парку, загалом — всюди, куди ви візьмете з собою телефон. Окремою перевагою даного виду засобів навчання є те, що для деяких додатків не потрібне підключення до інтернету. Учні отримують інформацію маленькими порціями, швидко, наочно, тут же її закріплюють і отримують максимальний результат за мінімально витрачений час. Це все, на наш погляд, сприяє розвитку вмінь говоріння в урочний та позаурочний час [1: 12].

Говоріння є важливим видом комунікативної діяльності у процесі вивчення іноземної мови. Проте викладачам часто складно залучити студентів до діалогу чи бесіди на задану тематику. За допомогою мобільних телефонів можна переглянути цікаві відеоролики чи короткометражні фільми, які спонукатимуть до обговорення. Викладач може поставити питання за змістом відео, про отримані враження. За допомогою мобільних додатків студент може самостійно перевірити правильність своєї вимови. Такі індивідуальні вправи допомагають подолати можливий страх зробити помилку на занятті.

Механізм мовлення формується правильно, якщо якщо вчитель в процесі навчання дотримується декількох етапів.

Мовленнєві вміння учнів формуються поетапно:

- 1- Формування лексико-граматичних навичок усного мовлення.
- 2- Удосконалення лексико-граматичних навичок усного мовлення.
- 3- Розвиток умінь невідготовленого усного мовлення.

На сьогоднішній день розроблено багато мобільних додатків для вивчення англійської мови у ігровому контексті, які є інтерактивними за своєю природою [2: 157].

Розглянемо приклади деяких додатків, які на нашу думку, сприятимуть розвитку вмінь говоріння.

FluentU – один з найкорисніших інструментів для вивчення справжнього, «живої» англійської, особливо якщо у найближчому оточенні немає носіїв цієї мови. Для навчання FluentU використовує неадаптовані реальні відео англійською: трейлери до фільмів, музичні кліпи, цікаві публічні лекції і багато іншого. Все це за допомогою додатка перетворюється в індивідуальні заняття англійською мовою. У кожного відео є інтерактивні субтитри. Досить торкнутися будь-якого слова, і додаток FluentU видасть вам визначення слова і зразок його вимови. Відео при цьому автоматично призупиняється. Ви можете повторювати слово або фразу вголос, без зайвих кліків і не втрачаючи потрібного місця в ролику. У додатку також є функція повтору, яка дозволяє програвати фразу знову і знову, поки ви її як слід не освоїте.

Також є можливість закріпити пройдене за допомогою різноманітних вправ і тестів, які для вас на основі цього відео створить додаток. Так слова запам'ятовуються ще краще [3: 55].

Quizlet – додаток, який допомагає учню при підготовці до тесту з лексики, зараз допомагає студентам щомісяця при вивченні нових слів, фраз, термінів.

Вчитель може запропонувати зіграти в “Quizlet.Live” гру, яка допоможе закріпити лексику, вивчену на уроці, бути більш сконцентрованим і працювати в команді. Таком в ньому можна використовувати карти як підказки для розвитку вмінь монологу та діалогу.

Kahoot – одна з найяскравіших програм, платформа якої заснована на іграх, використовується мільйонами людей по всьому світу: вчителями, школярами, працівниками підприємств і просто людьми, які люблять веселе навчання. У вас є можливість створити Kahoot квізи, ігри в будь-який час в будь-якому місці. Також в ньому є вже створені гри. Учні можуть грати в нього в режимі «live» з

запитаннями, на які треба відповідати, використавши при цьому проектор або смартфон. На ньому ви будете вже бачити запитання з можливими варіантами відповідей. Уроки англійської мови з *intermediate* рівнем ви зможете урізноманітнити ще й обговоренням.

Lyricstraining – цей додаток дозволяє вчити англійську за допомогою пісень. Додаток розбавить урок англійської мови і наповнить його рухом, музикою, танцем.

Learn English with TED talks – це унікальна платформа, на якій люди діляться своїми знаннями, винаходами, спостереженнями в надії зробити цей світ кращим. Тут ви знайдете і 5-хвилинні натхненні ролики, і півгодинні розповіді на будь-які теми. National Geographic Learning разом з TED спеціально для нас розробив додаток: Learn English with TED talks. У ньому нам надаються відео і завдання до них. Тепер можна не тільки дивитися корисні виступи, але ще і вчити нові слова, граматику і розмовну мову. Плюс дуже зручно, адже всі виступи можна скачати і слухати чи дивитися в будь-який час. Learn English with TED talks допоможе вашим студентам поглянути на світ з іншого боку, спонукати до дії, змусити говорити. Адже тут піднімаються питання, на які можна дискутувати годинами.

Story Dice – це кубики з картинками. Можна вибрати від 1 до 10 кубиків. Перемішайте їх і почніть створювати свою, нову, захопливу історію. У вашому розпорядженні двісті сорок картинок і мільйони нерозказаних історій. Вибирайте до 10 кубиків в кожній категорії або змішуйте кілька. Далі застосовуйте свою фантазію. Ви можете самі створити історію, використовуючи слова, які вже вивчили. На уроці англійської мови можна зіграти в «Hot Potato», придумати кожен по одному реченню з наданими картинками і словами.

Conversation English By The English App – програма для практики англійської мови, яка включає велику кількість ідіом, що поліпшує комунікативні навички. Кожен урок включає: прослуховування тексту, читання діалогів, вивчення нових слів і виразів [5: 1].

Mondly. Навчання тут починається з базової розмови між двома людьми. Завдяки діалогу діти швидко почнуть запам'ятовувати основні слова і засвоять будову речень, що надає можливість вдосконалити вимову, вивчити фрази для щоденних ситуацій. Цей додаток має сучасну систему розпізнавання мови. Програма «слухає», як учні вимовляють та у разі помилки дає відгук. Є статистика, завдяки якій ви можете слідкувати за своїм прогресом та створювати власний словник, та таблиця лідерів. Нехай учні змагаються, аби продемонструвати свої успіхи [4: 1].

Висновки. Отже, підсумовуючи зазначене, можна стверджувати, що розумне використання мобільних пристроїв з зображеннями, аудіо та відео, мобільними пристроями, веб-сайтами з широким доступом до інформації та інтерактивними завданнями на уроці і вдома ефективно сприяє вивченню матеріалу учнями.

Список використаних джерел

1. Eteokleous N. Evaluating computer technology integration in a centralized school system. Computers & Education. Oxford, UK : Elsevier Science Ltd., 2008. 51. P. 669–686.

2. O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., & Sharples, M. (2005). Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment. Retrieved 7 July, 2009. URL : http://www.mobilelearn.org/download/results/public_deliverables/MOBILearn_D4.1_Final.pdf.
3. Smyth G. Educational content anytime, anywhere on any device / Mobile learning anytime everywhere. A book of papers from MLEARN 2004. Edited by Jill Attewell and Carol Savill-Smith. Blackmore Ltd, Shaftesbury, Dorset, 2005. P. 177–182.
4. URL : <https://naurok.com.ua/post/5-mobilnih-dodatkov-dlya-vivchennya-angliysko-movi>
5. Анастасія Бірюкова Ненудні уроки англійської мови – 5 додатків для смартфона URL : <https://greenforest.com.ua/ua/journal/read/neskuchnye-uroki-anglijskogo-yazyka>
6. Гуревич Р.С. Мобільне навчання – нова технологія професійної освіти XXI століття. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 20(255). 2012. 184 с. С. 113–119.

В. А. Ткаченко

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

Науковий керівник:

к. п. н., ст. викл. Бутова В. О.

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її актуальність. Найважливіша цінність суспільства – життя і здоров'я людини. Проблема збереження здоров'я населення й особливо учнів залишається однією з найбільш актуальних для держави. Стан здоров'я школярів у сучасній Україні викликає занепокоєння як у лікарів, так і в педагогів. Про це свідчать матеріали засобів масової інформації, а також статистичні дані. Використання виховних можливостей процесу навчання іноземної мови – одна з актуальних проблем методики.

В той же час необхідно зазначити, що теоретичний аспект проблеми екологічного виховання засобами іноземної мови представлений дуже нечітко. В цьому неважко переконатися, ознайомившись з програмою з курсу методики для педагогічних вищих навчальних закладів або будь-яким підручником з даного предмету: питання виховання згадуються там побіжно. Так, наприклад, у підручнику з методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах С. Ніколаєвої питання виховання згадується тільки в розділі про позакласну роботу декількома фразами. Не слід чекати вирішення цієї проблеми і в суто педагогічних дослідженнях, тому що в них не враховуються досить глибоко специфіка предмету «іноземна мова».

Короткий аналіз опрацьованих та використаних досліджень (історіографія проблеми).

Серед тих, хто займався дослідженням зазначеної проблеми, слід назвати таких визначних науковців та методистів, як І. Бім, Ю. Бабанський, А. Вайсбrait, Т. Варська, С. Гапонова, Л. Зеня, Н. Камолова, О. Кудінова,

О. Новікова, Ю. Пассов, К. Платонов, І. Махмутов, Є. Шепель, М. Федчук та інших. Проблемою виховання дітей засобами природи займалися відомі вчені різних епох. Значний внесок у розвиток цього напрямку педагогічної науки зробили Я. Коменський, О. Гумбольдт, Г. Песталоцці. Важливого значення природі як фактора виховання надавали такі відомі вчені, як К. Ушинський, Д. Кайгородов, В. Сухомлинський.

Сучасні концепції екологічної освіти в загальноосвітній школі представлено в наукових роботах С. Глазачова, А. Захлебного, І. Зверева, Н. Мамедова, І. Пономарьової та інших.

За останні десятиліття суттєво зріс інтерес до проблеми екологічної освіти учнів і українських науковців, таких як: В. Коваль, М. Колесник, О. Лабенко, Я. Полякова, Л. Рєзнік, І. Удовиченко, Д. Мельник, С. Лебедь, Л. Пруцакова, Л. Шаповал, І. Павленко, І. Костицька, Г. Пустовіт. Одним з ефективних засобів підвищення екологічної культури є використання комунікативних вправ у процесі навчання англійської мови в загальноосвітній школі. Науковим дослідженням комунікативно – ситуативного підходу в навчанні займалося багато науковців, серед них О. Близнюк, Л. Панова, Ю. Пассов, В. Скалкін, Е. Шубін, Г. Китайгородська, В. Бухбіндер та інші. Проблему систематизації вправ, в тому числі і для навчання граматичного матеріалу, розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема Б. Лапідус, Ю. Пассов, І. Рахманов, І. Салістра, Н. Склярєнко, С. Шатілов, Ч. Фріз (Ch. Fries), Р. Ладос (R. Lado), Г. Палмер (H. Palmer), Д. Вестгейт (D. Westgate) та інші. Хоча були висвітлені різні сторони вищезазначеної проблеми, питання про використання комунікативних вправ у екологічному вихованні учнів засобами англійської мови залишається недослідженим. Дослідження останніх років дають підстави вважати, що методичне вирішення проблеми виховання не слід шукати в напрямку поєднання навчання, що має власну структуру, з простим додаванням системи виховання. Необхідно виходити з принципу цілісності навчально-виховного процесу. При цьому необхідно визначити фактори навчання, що містять в собі виховні функції. Впливаючи на ці фактори, можна отримати можливість впливати на виховний процес взагалі.

Мета дослідження – дослідження педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у навчально-виховному процесі з англійської мови.

Завданнями можна вважати наступні: розглянути теоретичні основи поняття та важливість формування здоров'язбережувальної компетентності в умовах сучасної школи; комунікативні вправи як засіб екологічного виховання учнів, формування здоров'язбережувальної компетентності засобами англійської мови;

Виклад основного матеріалу. Важливість формування здорового способу життя, здоров'язбережувальної компетентності в школярів обумовлена розумінням, що лише з раннього дитинства можна прищепити основні знання й навички з охорони здоров'я, які згодом перетворяться у важливий компонент

загальної культури людини і вплинуть на формування здорового способу життя усього суспільства.

Здоров'язбережувальна компетентність за Державним стандартом – це здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Ця компетентність включає в себе:

- уявлення і поняття про здоров'я, здоровий спосіб життя та безпечну поведінку;

- усвідомлення здоров'я як вищої життєвої цінності;

- взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;

- удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;

- дбайливе ставлення до свого здоров'я.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язбережувальних технологій дає можливість виокремити такі типи (за О. Ващенко):

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання

Як зазначають результати багатьох досліджень, лише 10-15 % старшокласників мають високий рівень фізичного здоров'я, 10 % вище середнього, до 30 % – середній, 25 % – нижче середнього та решта учнів – низький рівень фізичної розвиненості. Ці дані свідчать про значне погіршення стану здоров'я учнів. За даними Міністерства охорони здоров'я України серед дитячого населення за останнє десятиліття значно (майже у 3 рази) зросла кількість хронічних захворювань, які призводять до інвалідності. Це хвороби нервової, ендокринної, серцево-судинної, шлунково-кишкової, кістково-м'язової систем. Серед першокласників тільки 5-10 % практично здорових дітей. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання майже 2,5 рази.

На даний час поширеним та небезпечним вважається коронавірус (CoV). Це захворювання, спричинене новим коронавірусом, вперше було виявлене в Ухані, Китай, та отримало назву коронавірусного захворювання 2019 (COVID-19). «CO» означає *corona* (корона), «VI» – *virus* (вірус) та «D» –

disease (захворювання). Раніше це захворювання називали «новим коронавірусом 2019 року» або 2019-nCoV.

Найбільше важких випадків коронавірусу серед дітей припадає на новонароджених та дошкільнят, тому що, як вважають вчені, імунна система таких дітей ще не стикалася з іншими вірусами, а тому може бути не готова до адекватної відповіді у випадку зараження SARS-CoV-19. З іншого боку, саме через це імунна система дітей не так агресивно реагує на появу вірусу в організмі, а тому частина малюків переносить коронавірус набагато краще за дорослих.

Єдиної думки серед вчених немає, адже китайський коронавірус і його вплив на організм продовжують досліджувати у лабораторіях.

Фахівці вказують на різні причини незадовільного рівня здоров'я сучасних дітей, серед яких і відсутність у школі ефективної моделі виховання свідомого і дбайливого ставлення до власного здоров'я. Постає проблема створення нової гуманістичної моделі впровадження здоров'язберігаючих заходів у шкільний навчальний заклад, в центрі уваги якої - інтереси, потреби, мотиви та здоров'я конкретної дитини. Створення такої моделі вимагає формування здоров'язберігаючої компетентності учнів.

На сучасному етапі свого розвитку людство прийшло до розуміння взаємозв'язку між розвитком людства та станом навколишнього середовища. Кожен житель планети має усвідомити свою персональну відповідальність за якість і стан цього середовища. В цьому відношенні уроки іноземної мови і роль вчителя іноземної мови на них не може бути переоцінена. Л. Зеня наголошує, що жоден шкільний предмет не має такого могутнього потенціалу щодо освіти, виховання та інтелектуального розвитку учнів, як іноземна мова. Це легко пояснюється універсальністю самого предмету «іноземна мова». Тематика уроків не може бути обмеженою однією галуззю знань, ці уроки легко інтегруються з будь-якими іншими, наприклад з історією, літературою, географією, біологією, екологією та іншими [1].

На уроці іноземної мови можна говорити, читати, слухати чи писати про все. Враховуючи це, вчитель має зацікавити учнів екологічною наукою, поінформувати їх про розвиток міжнародного екологічного співробітництва за допомогою засобів масової інформації, відео конференцій і тому подібного, використовуючи таким чином виховний потенціал уроків іноземної мови в повній мірі. [3].

Найбільший виховний потенціал в екологічній тематиці мають комунікативні вправи, оскільки вони за визначенням імітують реальне спілкування і можуть бути включені, як і в реальному житті учня, в усі види мовленнєвої діяльності. Підліток знайомиться з екологічними проблемами як глобального, так і місцевого масштабу, слухаючи радіо чи телевізійні програми або розповіді батьків, друзів, знайомих (аудіювання); читаючи повідомлення чи статті в газетах, журналах чи мережі Інтернет (читання); обговорюючи почуте чи прочитане в класі або з друзями (усне мовлення); готуючи письмові повідомлення чи реферати з питань екологічної тематики або ж пишучі

електронного листа другу в своїй країні чи за кордоном. Таким чином, в роботі ми збираємося розглядати використання комунікативних вправ як засіб ефективного екологічного виховання на уроках англійської мови. [2].

У системі навчання іноземної мови комунікативний підхід є одним з найважливіших. Його використання дозволяє викликати в учнів інтерес до спілкування і навчання іноземної мови в цілому. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземних мов, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності [4].

Вчитель має збагачувати екологічно орієнтований вокабуляр учнів та використовувати складні граматичні структури для повного і точного обґрунтування та обговорення будь-яких екологічних проблем. Це дає можливість учням користуватися без проблем матеріалами з питань екології іншомовних періодичних видань та Інтернету.

Таким чином, екологічне виховання може червоною ниткою проходити через весь період шкільного вивчення іноземної мови, може бути включене в будь-який етап уроку і охоплювати всі без виключення види мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже, екологічне виховання є однією з найважливіших складових виховної роботи школи, особливо враховуючи нинішній стан навколишнього середовища в Україні і світі в цілому. Поєднання такого виховання з можливостями універсального предмету «іноземна мова» та широке використання комунікативних вправ дає змогу підвищити ефективність екологічного виховання на уроках іноземної мови, водночас зробивши ці уроки цікавішими, а значить і ефективнішими з точки зору мовленнєвої практики учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Боковенько Н. Р. Поєднання різних форм роботи на уроках англійської мови // Іноземні мови. 2003. № 2. С. 11–12.
2. Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе // Иностранный язык в школе. 1990. №1. С. 29 – 32.
3. Приходько Ю. Ефективне вербальне спілкування старшокласників у процесі вивчення іноземної мови // Рідна школа. 2003. №3. С. 36 – 37.
4. Чернявская Л. А. Роль коммуникативных заданий и учет ситуаций общения при обучении чтению // Иностранный язык в школе. 1986. №3. С. 20 – 26.

ПРЕСА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: МІЖ ПАПЕРОВИМ МИНУЛИМ ТА ЦИФРОВИМ МАЙБУТНІМ

Вступ. До сьогодні не стихають суперечки між прихильниками друкованої та електронної преси. Професор Лондонського міського університету і аналітик кількох солідних британських газет Рей Гринслейн повідомляє, що найближчим часом період співіснування двох форм преси може скінчитися, але поки ми можемо насолоджуватися безпрецедентним періодом перебування в змішаному медіа оточенні [1: 105].

Мета. Визначення проблем та перспектив розвитку британської преси в умовах існування двох платформ – друкованої та електронної.

Матеріали і методи. Матеріалом дослідження є аналіз та порівняння традиційної друкованої інформації разом з електронним викладом матеріалу. Задіяні методи когнітивного моделювання та прагматичної інтерпретації.

Результати і обговорення. За твердженням аналітиків, сьогодні газетна індустрія йде вгору, аудиторія преси збільшується небувалими темпами за рахунок онлайн газет. Легший доступ до новин приваблює читачів традиційних медіа-брендів, що стимулює розвиток журналістики в цілому. Цікаво, що загальна кількість читачів якісних газет онлайн – не менша, а часом і більша, ніж кількість читачів масових газет. У цьому сенсі якраз показовий досвід Англії, класичної країни преси. Це пов'язано з оновленням аудиторії газет, які переносяться в інтернет: можливо, ті з читачів, які раніше не мали можливості читати дорожчі якісні газети, охоче стали читати онлайн, часто безкоштовно. Так, онлайн версія Guardian на початку десятиліття двохтисячних нерідко привертала до себе більше унікальних відвідувачів, ніж будь-яка з масових газет, хоча будь-яка з них впевнено обходила її за тиражом. Звичайно, електронна газета Guardian на своїй платформі має не тільки постійних візитерів, а й бажаючих почитати недільне продовження – Observer [5]. Масові газети на своїх ресурсах теж розміщують представництва не тільки щоденної газети, а й недільної і різних доповнень. Іншими словами, онлайн ресурс часто має не одну, а дві газети, (і навіть більше: наприклад, сайт mirror.co.uk є представником Daily Mirror, Sunday Mirror і People). В результаті цього зона суперництва онлайн звужується: щоденники з недільним продовженням (sisters) стають одним виданням, тому різниця між щоденним і недільним виданням стирається [3]. При аналізі позицій газет в соціальних мережах помітна така тенденція: масові видання не мають такої аудиторії, як їх друковані версії, а якісні видання за кількістю передплатників і, як наслідок, за впливом в інтернеті можуть випереджувати масові видання. Приблизно те ж характерно

для їх онлайн-ресурсів. Такі якісні видання, як Guardian, Financial Times, Independent, Daily Telegraph цілком можуть змагатися з такими гігантами, як Sun, Daily Mail, Daily Mirror, часто випереджаючи їх як за кількістю прихильників в окремих мережах, так і за загальною кількістю друзів у соцмережах в цілому. Характерно, що в п'ятірці лідерів соцмереж лише одне масове видання – Sun, а всі інші – якісні. Інакше кажучи, сюди увійшла майже вся п'ятірка щоденної якісної преси, тоді як Daily Mail – лише на шостому місці, що знову ставить під сумнів її позицію як національного інтернет-лідера. Можна відзначити також, що Times, друкована версія якої традиційно залишається досить впливовою, в мережах займає в десятці одне з останніх місць. Очевидно, це результат монетизації її інформаційних послуг і, як наслідок, їх малої доступності на просторах інтернету, що, чим далі, тим більше веде до занепаду газети онлайн. В цілому при аналізі позицій британських газет в соціальних мережах, ми вже можемо зробити припущення про те, що перехід в інтернет більш сприятливим чином позначився не на масовій, а на якісній пресі [4].

Висновки. За даними кореспондентів Великої Британії, на сьогоднішній день, нормою прийнято вважати електронну газету, друкована форма інформації, в свою чергу, стає додатковим засобом. Стратегія Web First що далі, то більше набирає обертів по всьому світу. Справа не лише в тому, що друковані газети недешеві, але і в розмаїтті можливостей, що надаються в електронній формі, а саме: пошуки по архіву, темі, або автору, наявність аудіо-та відеофайлів, блогів, слайд-шоу, RSS-підписки та ін. [2: 190]. Британія, класична країна преси, з точки зору економічних перспектив не тільки для власних, а й для ЗМІ інших країн представляє кілька шляхів розвитку. Перший – запропонований Мердоком шлях оперативної та безпосередньої оплати журналістської праці. Другий, також досить оперативний шлях Daily Mail, – це оплата журналістської праці через рекламні гроші, залучені значним числом користувачів ресурсу, накрученого хитрощами пошукової оптимізації та акцентом в контенті на плітки про знаменитостей, відвертими фотографіями тощо. Третій, очевидно, більш довготривалий і трудомісткий, шлях Guardian, Independent, Telegraph тощо, – поступове накопичення і виховання лояльної аудиторії на всіх доступних платформах з перспективою якимось чином перевести її увагу в гроші [5].

Список використаних джерел та літератури

1. Беглов С. И. Империя меняет адрес. Британская печать на рубеже тысячелетий. М., 1997. 135 с.
2. Пустовалов А. В. Печать или веб? Ведущие газеты США в борьбе за популярность. 186–195 с.
3. Greenslade R. Time is short for papers to adapt to world of mixed media // London Evening Standard. URL: <http://www.standard.co.uk/business/markets/time-is-short-for-papers-to-adaptto-world-of-mixed-media-6539670.html>

4. Rogers S. Digital and newspaper readerships combined: figures for major UK newspaper and magazine // Guardian, Datablog. URL: <http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2012/sep/12/digital-newspaper-readerships-national-survey>
5. Sturgeon W. Newspapers and a changing audience // The Media Blog, 08.05.2011. URL: <http://themediablog.typepad.com/the-media-blog/2011/05/media-readers-twitter-social-infographic.html>.

К. І. Харитонова

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Щерба Н. С

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСТОСУНКІВ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗНЗ

Постановка проблеми. Швидкий розвиток веб-технологій дає змогу здійснювати пошук та досліджувати нові шляхи навчання учнів. На сьогоднішній день, у навчальному процесі активно використовуються різноманітні електронні засоби навчання, зокрема веб-застосунки. Використання веб-застосунків є недостатньо вивченим, неповністю розкриті функції та можливості електронних застосунків для розвитку орфографічних навичок учнів старшого етапу, що і зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема використання веб-застосунків у навчальному процесі простежується у роботах таких дослідників, як Н.Д. Гальскової, Н.К. Каратова, І.О. Яковлева, І.О. Бежа та інших. Проблематика навчання письма і писемного мовлення була розглянута у працях таких дослідників, як: І.А Зимня, А.Р. Лурія, Л.С Виготський, О.Е. Соловова, Г.В Рогова. Зокрема, питанням навчання орфографії займалися такі вчені, як: М. С. Вашуленко, М. В. Бардаш, О. Я. Савченко, Н. В. Грона.

Мета статті полягає в класифікуванні електронних застосунків, які можуть використовуватись для розвитку орфографічних навичок учнів старшого етапу ЗНЗ.

Веб-застосунки складають суттєву частину веб-технологій, що використовуються в навчальному процесі. Ці веб-застосунки виконують функцію засобів навчання, призначених для роботи у класі, а також можуть бути і допоміжними засобами для саморозвитку, виконання домашніх завдань, індивідуальної роботи [2]. Поступово відбувається певний перехід від традиційних форм навчання (текстовий формат), до віртуальних (що передбачають використання веб-застосунків).

Поняття «**веб-застосунок**» (або веб-додаток) – це комп'ютерна програма, що використовує веб-технології та браузер для виконання певних дій в Інтернеті [5]. Тобто, веб-застосунок використовують як допоміжний засіб, націлений на виконання певних задач на веб-серверах. Яскравим прикладом їх використання є віддалене управління комп'ютером. Дія веб-застосунків спрямована на виконання специфічних функцій на комп'ютері, телефоні або планшеті [6]. Більшість застосунків можуть використовуватися як офф-лайн, так і онлайн.

Професор В. М. Жуковський, який дослідив та проаналізував різноманітні навчальні платформи, інформаційні джерела, електронні застосунки, вивів власну класифікацію таких додатків, які можуть використовуватися у розвитку орфографії для учнів. Він виділив наступні критерії:

- *За віковою категорією* – це застосунки, спрямовані на учнів, студентів, дітей та дорослих, які вивчають англійську.
- *За навчальною метою* – а саме, для тренування та підготовки міжнародних іспитів для формування лексичних, фонетичних та граматичних навичок; для розвитку писемного мовлення, говоріння, читання та аудіювання.
- *За типом операційної системи* - для користувачів iOS (продукція компанії Apple), користувачів Android та операційною системою Windows.
- *За популярністю* – існує певна вибірка найбільш вживаних застосунків.
- *За доступністю* – це платні та безкоштовні застосунки. Як показує дослідження, близько 82% користувачів використовують саме безкоштовні застосунки та 65% з них користуються мобільними пристроями, хоча більшість програм розрахована як на використання смартфонів, так і комп'ютерів [4].

Згідно з даною класифікацією, розглянемо детальніше, які веб-застосунки ми можемо використовувати для розвитку орфографічних навичок.

Easy Spelling Aid – це програма для людей різного віку. Вона покращує грамотність та орфографію, допомагає правильно написати та перекласти слово. Розвиває здатність розпізнавати та правильно використовувати слова в певному контексті. У даного додатка зручний інтерфейс. Текст або слово, яке потрібно перевірити, виводиться на екран за допомогою мікрофона, в який повинен говорити учень. Ще одним цікавим плюсом є те, що користувач може обрати стиль заднього фону. Також даний застосунок підтримує близько 20 мов. Він містить у своєму арсеналі журнал історії, в якому зберігаються попередні матеріали, включаючи переклади. Тому в разі необхідності можна звернутися до цієї опції.

Така програма підтримується на операційних системах iPhone та Android. Але головним мінусом є ціна, вона не висока, але, якщо у цьому застосунку справді є потреба, він ідеально підійде для розвитку орфографічних навичок.

Наступна програма, що варта уваги – це Penfriend. Це програма, яка допомагає набирати текст швидше, передбачати наступне слово, яке учень хоче набрати. Тим самим, вона сприяє покращенню граматики та орфографії. Ті учні, в яких є труднощі з письмом, почуватимуться більш комфортно. Під час набирання тексту, можна редагувати слова, якщо в цьому є потреба, а також вивчити нову лексику. Кожен раз, як учень набиратиме слово, в нього буде

список усіх ймовірних слів. Варто лише натиснути на одне із них. Якщо ж він не в змозі його прочитати, є можливість прослухати, як воно вимовляється [1]. Є також функція, де зберігаються нещодавно вивчені слова. І, якщо в учня труднощі з орфографією, то можна скасувати функцію «передбачення слів», тим самим перевірити, в яких словах учень робить помилки. Даний застосунок насамперед призначений для людей з особливими освітніми потребами. Тим не менш, він успішно використовується для розвитку орфографії.

Наступний застосунок, Co:Writer 4000 – це нова версія популярної програми для передбачення слів від Дона Джонсона. Вона дає можливість зосередитись на тому, що учень хотів би написати. У використанні цієї програми можна знайти конкретне слово, яке їм знайоме, але вони не знають як написати. Тим самим, вони покращують свій словниковий запас. Даний застосунок буде корисний і для вчителів, адже вони можуть створювати спеціальні словники для учнів будь-якого етапу. Вправи на розуміння певної лексики або перевірку написання слів. Такий застосунок допомагає зняти когнітивний та фізичний стрес при написанні тексту. Ще однією опцією є те, що застосунок містить у собі готові словники, або ж учень може додавати свої власні слова. Ним зручно користуватися в класі, адже він розрахований на декількох користувачів [7]. Даний застосунок перевіряє та виправляє орфографічні помилки, які зазвичай допускаються учнями під час написання. Наприклад:

- Phonetic spelling errors (preshius → precious, peturs → pictures)
- Real-word spelling errors (peace → piece).
- Word boundary errors (verynice → very nice)
- Incorrectly conjugated irregular verbs (throwed → threw).

Anki – безкоштовна програма для запам'ятовування англійських слів за допомогою карток. Але спершу їх потрібно скачати. На сайті можна знайти спеціальний розділ, де ми можемо завантажити ці картки. Набори карток називаються колодами (decks). Користувач може обрати будь-яку мову, і обрати собі необхідну колоду. Також, даний додаток надає можливість створювати свої власні картки. Деякі колоди мають транскрипцію та вимову слів, що значно полегшує запам'ятовування. Anki можуть використовувати як користувачі айфонів, так і андроїдів. Також, є можливість використовувати додаток на комп'ютері [3]. Головною перевагою є те, що такі картки дають змогу запам'ятовувати слова візуально та на слух. Наявний алгоритм інтервальних повторень та можливість додавати помітки, картинки, відео, аудіо. Є синхронізація, що дозволяє користуватися декількома функціями, як-от.

- переклад окремих слів/речень;
- вивчення слів за їх синонімами / антонімами;
- вивчення слів за визначеннями / описами;
- вивчення слів за картинками;
- переклад звукозаписів.

Самостійно можна відповідати на запитання та заповнювати пропуски. Цим самим, ми не тільки вивчаємо слова, але можемо їх використовувати в контексті речення.

PuzzleCup – безкоштовний онлайн додаток, за допомогою якого, можна створити кросворди на будь-яку тему. Даний застосунок буде корисним не тільки вчителям для урізноманітнення навчального процесу, а також учням для перевірки знань, для повторення вивченого матеріалу. Адже знати слово – це лише частина роботи. Саме за допомогою кросвордів можна перевірити, чи здатен учень написати це слово. Тим самим, ми можемо відпрацьовувати правопис слів. Алгоритм створення кросворду простий, збоку є підказка, як його створити. Після створення кросворд можна зберегти на сервері, а згодом поділитися посиланням на нього, якщо це необхідно.

Quizlet – це безкоштовний додаток, спрямований на створення флеш-карток та навчальних ігор. В даному додатку можна використовувати різні режими. *Spell* – завдання на тренування правопису. Учні необхідно прослухати слова і вписати їх у спеціальне віконце. Режим *Learn* – це завдання спрямоване на закріплення вокабуляру, але суть цього завдання – написати англійський варіант слова, яке тобі запропонувала програма.

Отже, для того, щоб сформувати в учнів орфографічні навички, не обов'язково використовувати традиційні підходи, ми можемо задіяти віртуальні вправи. Розглянувши вказані вище застосунки, можна сказати, що вони дозволяють не лише розвиток орфографічних навичок, а й можуть використовуватися для вивчення лексичного матеріалу. Найбільшою їх перевагою є доступний інтерфейс та простота використання.

Список використаних джерел та літератури

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: монография. Икар, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. монография: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Дубілет Д. О. Як правильно: мобільний додаток чи застосунок?: Інвестгазета. 2017.
4. Жуковський В. М. Класифікація технічних засобів нового покоління у процесі викладання англійської мови у ВНЗ: монографія. Острог, с.336
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей: монография. 2008. 272 с.
6. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology. Pearson Education Limited, 2008. 292 с
7. Traxler J. Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning. 2007. June. Vol. 8, no. 2.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМУ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. В даний час знань тільки рідної мови недостатньо, саме тому вивченню іноземних мов приділяється все більше уваги. Іноземна мова – це обов'язковий предмет навчального плану, він вивчається протягом багатьох років, вимагає особливої методики і майстерності викладання. Опанування мови поза мовним середовищем представляє великі труднощі.

XXI століття – це століття політкультурного життя та освіти. Сьогодні англійська мова є досить важливою та значимою. Англійська мова була визначена Європейською Радою та є офіційною і робочою мовою Організації Об'єднаних Націй (ООН).

Вчені довели, що чим раніше дитина починає знайомитись та вивчати іншу мову, у нашому випадку – англійську, тим краще проходить процес засвоєння та розуміння. Процес та результат вивчення англійської мови дітьми є більш успішним, ніж дорослими.

Актуальність дослідження. «Нова українська школа» започаткувала навчання англійської мови дітей з 6 років. Наш, хоч і невеликий, досвід роботи в школі показав, що діти мислять кольорами, картинками та звуками. Вони досить емоційно та яскраво виражають свої думки. Саме тому використання відео та аудіо матеріалів є найдієвішим способом навчання дітей. Даний вид роботи показує гарні результати вивчення англійської мови дітьми, тому наше дослідження є досить актуальним на сьогоднішній день.

Сучасні дослідження науковців О. Бігич, Н. Гальскової, О. Котенко, О. Негневицької, В. Редька, Ю. Федусенка та інших свідчать про широкі можливості й успішне використання різних технологій та засобів навчання під час формування ключових компетенцій в учнів. Вплив мультиплікації на особистість дитини під час виховання та навчання вивчали Л. Козирева, Н. Маркова, А. Немирич, О. Петрунько, В. Яковлєв та ін. Проте проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема використання мультиплікації саме на уроках англійської мови в початковій школі не досліджена достатньо і потребує подальшої розробки

Метою роботи є спроба показати ефективність використання аудіо-візуальних матеріалів як засобу формування говоріння учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Саме поняття автентичних матеріалів з'явилося в методиці не так давно, що пов'язано з сучасною постановкою цілей навчання іноземної мови.

Існує безліч різних видів класифікацій, але за основу ми взяли класифікацію Джеррі Гебхарда [5].

Він ділить автентичні матеріали таким чином:

1. автентичні аудіовізуальні матеріали;
2. автентичні аудіоматеріали;
3. автентичні візуальні матеріали;
4. автентичні друковані матеріали;
5. реалії.

В даній статті ми будемо говорити про аудіовізуальні матеріали, під якими ми можемо розуміти документальні та художні фільми, телешоу, мультиплікаційні фільми, новини і так далі. Наш досвід роботи в школі, показав що автентичні аудіовізуальні матеріали мають низку вагомих значень у процесі розвитку дитини. Це такі значення як: виховне, розвивальне, практичне та освітнє значення. Використання даного автентичного матеріалу дає дітям розуміння соціокультурної цінності.

Отже, використання автентичних матеріалів як засобів навчання без сумнівів має широке висвітлення і має величезну кількість переваг.

До нестандартних і поширених форм роботи можна віднести використання відеоматеріалів на уроці англійської мови. Важливим завданням для вчителя є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови з використанням різних прийомів роботи. Не менш важливим є залучення школярів до культурних цінностей народу-носія мови. З цією метою велике значення мають автентичні матеріали - відеофільми і різні відеоматеріали [3].

Їх використання сприяє реалізації найважливішої вимоги комунікативної методики – представити процес оволодіння мовою як досягнення живої іншомовної культури; індивідуалізації навчання і розвитку мотивації до мовленнєвої діяльності учнів.

Використання відео в процесі навчання робить традиційний урок живим і цікавим.

Застосовуючи відео, ми розширюємо кругозір учнів, а також збагачуємо їх словниковий і країнознавчий запас.

Зараз, живучи в світі інноваційних технологій викладач без труднощів може використовувати техніку, яка дозволяє одночасно аудіювання та відеопідтримку навчального матеріалу. Головне пам'ятати про вікові психологічні особливості учнів, їхній навчальний та життєвий досвід, особистісну готовність учнів до засвоєння чужої мови та зміст навчального середовища [1].

Варто зазначити, що використання відеоматеріалів має виховне та розвивальне значення, що сприяє розвитку психічної діяльності учнів, а саме уваги і пам'яті. Під час перегляду відеофрагменту, учні повністю поглинені тим, що відбувається на екрані, виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. Для розуміння змісту фільму треба докласти чимало зусиль, відповідно, навіть неуважний учень перетворюється на уважного. Важливий і той факт, що використання різних каналів надходження інформації (слуховий і

зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на запам'ятовування матеріалу [4].

Використання відео на уроці може допомогти у вирішенні наступних завдань: підвищення мотивації навчання; інтенсифікація навчання; активізація учнів; самостійна робота учнів; підвищення якості знань учнів. Використання відеоматеріалів на початковому етапі навчання особливо корисно, ми можемо пояснити це тим, що відео об'єднує в собі різні аспекти мовної взаємодії. В умовах інтеграції школярі швидше навчаються креативно мислити, здійснювати пошук необхідної інформації, зіставляти, аналізувати, робити висновки. Даний підхід до навчання сприяє формуванню в учнів цілісної картини світу, розуміння ролі та місця культури власного народу й інших народів у глобальному світовому просторі [2].

Існує величезна кількість відеоматеріалів, які можна використовувати на уроках англійської мови.

Завдяки сучасним технологіям і інтернету, практично будь-яку інформацію можна знайти в глобальній мережі і записати на носій. Цікавим можуть бути мультфільми без слів, або радянські мультфільми, перекладені на англійську мову.

Для учнів початкової школи більш придатними є мультиплікаційні фільми. Це обумовлено тим, що в учнів з'являється мотивація до вивчення іноземної мови. Діти люблять мультиплікаційні фільми і з задоволенням дивляться їх багато разів поспіль.

У тому числі вони розуміють навіщо їм потрібні знання граматики, лексики, фонетики, так як бачать, як їх можна використовувати в повсякденному житті і в подальшому у них не виникає запитань на цю тему.

Систематичне і раціональне використання відео на уроках роблять процес вивчення іноземних мов більш ефективним. Крім систематичності необхідно визначити місце відеоуроків в системі навчання. Зарубіжні методисти рекомендують проводити заняття з впровадженням відеоматеріалів один раз в тиждень або на два тижні. Тривалість такого заняття близько 45 хвилин.

Нами запропоновано кілька вправ для учнів 2 класу загальноосвітньої школи.

Для даних вправ ми пропонуємо використовувати повнометражний мультиплікаційний фільм "Zootopia" («Звірополіс»), тривалість цілого мультфільму становить 108 хвилин (1 година 48 58 хвилин), але на уроках були показані тільки короткі фрагменти, тривалістю не більше 4 хвилин.

Фільм розповідає про Звірополіс – сучасне місто, населене різними тваринами, від величезних слонів до крихітних землерийок.

Звірополіс розділений на райони, повністю повторюють природне місце існування різних жителів - тут є і елітний район Площа Сахари, і непривітний Тундратаун. У цьому місті з'являється новий офіцер поліції, мила кролиця Джуді Хопс, яка з перших днів роботи розуміє, як складно бути маленькою і пухнастою серед великих і сильних поліцейських. Джуді береться за першу ж можливість проявити себе, не дивлячись на те, що її партнером буде хитрий

лис-аферист Нік Уайлд. Удвох їм належить розкрити складну справу про зниклих тварин.

Нами було розроблено кілька занять, які включають в себе вивчення нових лексичних одиниць по таким темам, як: «Тварини» і «Професії». Мультиплікаційний фільм слід показувати кілька разів з оригінальними субтитрами та коментуванням вчителя.

Результати порівняльного аналізу вітчизняних та зарубіжних підручників з різними рівнями англійської мови для учнів початкової школи щодо кількості вправ для говоріння та вправ з аудіовізуальними матеріалами представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних підручників щодо кількості вправ на говоріння та вправ з аудіовізуальним матеріалом

Книга та її автор	Кількість вправ на говоріння	Кількість вправ з аудіовізуальним матеріалом
Upstream (beginner A1) Virginia Evans, Jenny Dooley	38	10
Way Ahead 2 (Pupil's book A1+) Mary Bowen, Printha Ellis	17	3
Big English 3 (A2) Mario Herrera, Christopher Sol Cruz	42	16
Англійська мова: Підручник з англійської мови для 2-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Карп'юк О.Д.	28	0
Enjoy English. Level 1. Куварзіна М.В.	23	0

Переглянувши таблицю, ми можемо зрозуміти, що у книгах дуже мало аудіовізуального матеріалу, порівняно з вправами для розвитку говоріння. Даний дослід вказує на те, що мультфільми мають значну практичну та виховну цінність. Відповідно до вікових особливостей дітей мультфільми повинні широко застосовуватися на заняттях з англійської мови.

Висновки. Провівши аналіз і виділивши критерії підбору автентичного відеоматеріалу, ми можемо сміливо стверджувати, що процес підбору мультиплікаційних фільмів, а також розробки до них системи вправ, є дуже

трудомістким. Цей процес, безумовно, займає велику кількість часу і вимагає чималих зусиль з боку викладача.

Однак, варто зауважити, що досить один раз зібрати матеріал і обробити його і їм можна буде користуватися неодноразово.

Також слід уточнити, що навчання іноземної мови за допомогою автентичного візуальних засобів буде успішним тільки тоді, коли цей процес буде проходити під суворим контролем з боку вчителя, а також проходити поетапно і включати в себе грамотний підбір спеціально розроблених прийомів і вправ, які будуть відповідати поставленим цілям і завданням навчання.

Список використаної літератури

1. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти / Валентина Буренко, Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. 2012. № 4. С. 31–32.
2. Кушніров М. О. «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму» / наукова стаття / М.О. Кушніров // Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 8. С. 42.
3. Сажко Л. А. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у школах з поглибленим вивченням іноземних мов / Л. А. Сажко // Іноземні мови. 2011. № 1. С. 26–30.
4. Слобожанина Е. А. Мультимедийные презентации как средство освоения учениками информационно-коммуникативной компетенции [Електронний ресурс] / Е. А. Слобожанина // Режим доступу: <http://www.wecomm.ru/structure/?idstructure=441>. Назва з титул. екрану.
5. Jerry G. Gebhard, Robert Oprandy "Language Teaching Awareness". 1999.

Ю. С. Хомич

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРИ ОБРОБЦІ РЕЧЕНЬ ПРИРОДНОЮ МОВОЮ

Актуальність роботи. Автоматизований синтаксичний аналіз є одним з найбільш складних і актуальних напрямків в теорії комп'ютерної лінгвістики. Синтаксичні аналізатори широко застосовуються в таких областях як створення компіляторів, проектування інтерфейсів баз даних, штучний інтелект (ШІ), автоматична обробка текстів (АОТ), в тому числі, для автоматизованих інформаційно-пошукових систем (АІПС), систем машинного перекладу (МП), перевірки правопису, складання анотації документа, аналізу хімічних формул і розпізнавання хромосом. За кілька десяти років, протягом яких розроблялися різні алгоритми автоматичного синтаксичного аналізу, не було отримано

жодного алгоритму, який би задовільно вирішував питання відтворення синтактико-семантичної структури тексту в формальних моделях для англійської мови.

Розвиток методів автоматичної обробки тексту неможливий без відповідного інструментарію (зокрема, програмного забезпечення), розробка якого сама по собі є складним завданням. Відсутність або важкодоступність такого інструментарію часто змушує дослідників витрачати більшу частину часу на його підготовку і / або стикування з даними для дослідження. Перехід від попередніх експериментів до більш змістовних може бути ускладнений тим, що старий інструментарій може виявитися непридатним для вирішення нових завдань. Таким чином, для досліджень, які передбачають подальший розвиток, значення технологічної складової істотно зростає.

Метою роботи є розгляд особливостей автоматичного синтаксичного аналізу при обробці речень природною мовою.

Об'єктом дослідження в роботі виступає автоматичний синтаксичний аналіз як сучасний напрям в теорії комп'ютерної лінгвістики.

Предметом дослідження в статті є аспекти застосування автоматичного синтаксичного аналізу при обробці речень природною мовою.

Виклад основного матеріалу. Синтаксичний аналіз поділяють на глибокий (повний) аналіз (deep parsing) і поверхневий (shallow parsing) [4].

Завданням глибокого синтаксичного аналізу є побудова повного синтаксичного дерева речення з максимальною пов'язаністю з урахуванням далеких зв'язків, а також визначення граматичних функцій слів речення (підмет і присудок, обставини місця, часу і т.д.).

Для поверхневого синтаксичного аналізу немає чіткого визначення, це поняття об'єднує в собі різні підходи, що працюють на рівні синтаксису, які спрямовані на побудову неповної (частково пов'язаної) синтаксичної структури тексту різної складності.

Поверхневий синтаксичний аналіз охоплює такі завдання як поділ речення на рекурсивні синтаксичні групи (chunking), сегментацію (виділення в реченні різних оборотів і простих речень у складі складного), а також побудову поверхневого синтаксичного дерева.

Зауважимо, що поверхневі аналізатори можуть будувати досить пов'язані дерева, які близькі до результатів роботи глибоких синтаксичних аналізаторів [5]. Однак поверхневі аналізатори зазвичай не призначені для встановлення всіх синтаксичних зв'язків у реченні, не враховують далекі зв'язки і не призначені для визначення граматичних функцій слів речення.

Подібне спрощення завдань синтаксичного аналізу в порівнянні з глибоким аналізом дозволяє використовувати обчислювально і алгоритмічно більш прості і робастні методи. Крім того, в рамках спрощеного завдання (наприклад, для виділення синтаксичних груп) вдається досягти високих показників якості.

Методи як повного, так і поверхневого синтаксичного аналізу знаходять застосування в широкому спектрі різних прикладних задач обробки текстів. Глибокий синтаксичний аналіз традиційно використовується в системах

машинного перекладу [1], поверхневий аналіз в якості альтернативи глибокому застосовується в інформаційно-пошукових та інформаційно-аналітичних системах. Крім того в деяких лінгвістичних аналізаторах поверхневий аналіз є етапом предобробки тексту перед проведенням глибокого аналізу, що дозволяє в цілому спростити і прискорити процедуру проведення синтаксичного аналізу [2].

Більшість аналізаторів, що виконують глибокий синтаксичний аналіз, засновані на автоматизованій системі правил. Такі аналізатори використовуються в комерційних системах ABBY Compreno і Xerox XLE, в некомерційних проектах RASP і ENJU [3].

На вхід синтаксичному аналізатору надходить файл з текстом англійською мовою. Можна виділити наступні стадії обробки тексту: розбиття тексту на речення і слова; морфологічний розбір; синтаксичний розбір; інтерпретація результатів синтаксичного розбору.

Граматичні атрибути для англійської мови: частина мови, відмінок, число, особа, час, ступінь порівняння.

У формально визначених завданнях синтаксичного аналізу оголошується визначення приналежності вхідного ланцюжка слів. Стосовно до природної мови, особливо в практичних додатках, більш осмисленою представляється задача побудови кращої інтерпретації для будь-якого вхідного ланцюжка слів. Це завдання зазвичай називається частковим розбором речення. Синтаксичний аналізатор орієнтований на універсальну обробку тексту незалежно від жанру і предметної області.

Хоча спочатку синтаксичний аналіз розроблявся для потреб машинного перекладу, він залежить тільки від вхідної мови і не підлаштовується ні під яку мовну пару. Завдяки цьому збільшується область застосування в інших додатках, в тому числі не пов'язаних з перекладом.

Синтаксичні зв'язки, що виділяються синтаксичним аналізатором, мають такі властивості. У кожному синтаксичному зв'язку бере участь два слова з розглядуваного речення.

Слова у вхідному реченні лінійно впорядковані, тому в будь-якого зв'язку є ліве слово (розташоване ближче до початку речення) і праве слово (розташоване далі від початку речення). Якщо тип зв'язку - підпорядкування, то одне з слів є головним, а інше - залежним. Стрілка завжди спрямована від залежного слова до головного.

Неоднозначність в синтаксичному розборі проявляється в наступному. Одному і тому ж слову вихідного тексту може бути співставлено кілька можливих наборів морфологічних атрибутів.

Для одного і того ж ланцюжка слів можуть бути встановлені різні набори синтаксичних зв'язків. Для довгих речень можливі «комбінаторні вибухи», тобто ситуації, коли програма розбору не здатна перебрати всі варіанти. У таких випадках в процесі розбору виникає проблема вибору найбільш перспективних часткових варіантів.

Синтаксичний аналізатор надає можливість розмітки текстових даних з урахуванням морфології та синтаксису. Він може виконувати функцію одного з базових інструментів при роботі, наприклад, з корпусами текстів на одній мові, з корпусами паралельних текстів. Автоматична розмітка дозволяє отримати необхідний обсяг матеріалу для роботи за наступними напрямками:

- Вивчення статистичних закономірностей народження слів і конструкцій в мові.

Такого роду закономірності можуть бути використані, зокрема, при вирішенні неоднозначностей, що виникають під час синтаксичного розбору і під час вибору варіантів перекладу при машинному перекладі, а також при побудові статистичних моделей мови для розпізнавання злитого мовлення.

26. Побудова корпусу паралельних текстів (українська та англійська мови).

27. Інші застосування пакета.

28. Розробка інструментарію для досліджень в області автоматичної обробки тексту.

29. Стикування з іншими системами (мовами програмування, статистичними пакетами, базами даних).

30. Розробка методів машинного розуміння текстів, отримання даних з текстів, інші додатки, в яких може знадобитися синтаксичний розбір.

Висновки. Отже, сучасні методи синтаксичного аналізу показують досить високу точність і повноту встановлення синтаксичних зв'язків: в середньому від 75% до 90% в залежності від мови [4]. На сьогоднішній день для синтаксичного аналізу основну роль грають статистичні методи машинного навчання. Вони успішно застосовуються як при поверхневому, так і при глибокому аналізі, витісняючи або доповнюючи підходи, засновані на ручній побудові правил і граматик.

Однак методи машинного навчання з учителем дуже сильно прив'язані до розмічених корпусів. Це обмежує їх застосування тільки для тих мов, для яких існують доступні репрезентативні розмічені корпуси. Крім того результати роботи аналізаторів, навчених на корпусі з однієї предметної області, можуть помітно погіршуватися на текстах з іншої предметної області.

Створення нових вручну розмічених корпусів дуже дорого і за витратами можна порівняти з розробкою граматики для природної мови. Передові дослідження спрямовані на зменшення залежності від розмічених корпусів, на розвиток методів машинного навчання без учителя.

Варто також відзначити зростаючу роль семантики при глибокому синтаксичному аналізі. Для вирішення синтаксичної омонімії необхідна семантична інтерпретація тексту. У зв'язку з цим йдуть розробки аналізаторів, в яких два рівня аналізу інтегровані. Цей новий напрямок можна назвати семантико-синтаксичним аналізом.

Список використаних джерел

1. Гершензон Л. М., Ножов И. М., Панкратов Д. В., Сокирко А. В. Синтаксический анализ в системе РМЛ. <http://www.aot.ru/docs/synan.html>

2. Ермаков А. Е. Неполный синтаксический анализ текста в информационно-поисковых системах: В 2 т. Т. 2. «Прикладные проблемы» // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды Международного семинара Диалог'2002. М.: Наука, 2002.
3. Chelba C., Engle D., Jelinek F., Jimenez V., Khudanpur S., Mangu L., Printz H., Ristad E., Rosenfeld R., Stolcke A., & Wu D. 1997. Structure and Performance of a Dependency Language Model // Eurospeech'97.
4. Collins 1996 Collins, Michael John. 1996. A new statistical parser based on bigram lexical dependencies. In Proceedings of the 34 Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Santa Cruz, USA, June. ACL.
5. Covington 1990 Covington, Michael. 1990. Parsing discontinuous constituents in dependency grammar. Computational Linguistics, 16:234–236.

В. В. Хрустицька

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

СЛОВОТВОРЧІ МОДЕЛІ ТОПОНІМІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова по-різному описує світ і людину в ньому. Географічні назви містять в собі минуле і сьогодення, відображаючи цілі епохи. Актуальність теми викликана лінгвокраїнознавчими причинами, так як знання про топонімію можуть нести додаткові відомості про країну досліджуваної мови, відкрити те, що пов'язано з культурою, традиціями, звичаями народу. Засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу – найважливішого компонента комунікативної компетенції – сприяє формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції, під якою ми розуміємо цілісну систему уявлень про національні звичаї, традиції та реалії країни досліджуваної мови, що дозволяє витягувати з лексики цієї мови приблизно ту ж інформацію, що і його носії, і домагатися тим самим повноцінної комунікації. Мета роботи полягає у виявленні специфіки словотворчих моделей англійських топонімів.

Словотвірна система англійської мови – єдине ціле, окремі елементи якого в залежності від потреби більш-менш активно і диференційовано використовуються для створення нових лексичних одиниць.

У нашому дослідженні під топонімами ми розуміємо географічні назви будь-яких, від великих до невеликих, природних або штучно створених людиною об'єктів на суходутній або водній території Землі, що формують історично, соціально і культурно-обумовлені географічні назви.

До основних словотворчих процесів відносяться аффіксація (префіксація, суффіксація), кореневе утворення, запозичення, словоскладання, стійкі словосполучення, семантичне словотворення, утворення власних назв від імен загальних, скорочення, конверсія. Розрізняють синхронний і діяхронічний

словотвір. Діахронічний словотвір вивчає реальні процеси утворення одних мовних знаків від інших протягом історичного розвитку мови, а також історичні зміни словотвірної структури окремих слів (зокрема, шляхом спрощення і перерозкладу). Синхронний словотвір вивчає не стільки процеси, скільки відносини між словами, що співіснують в одному синхронному зрізі мови.

Також існують найменування, які на сучасному рівні рідко співвідносяться з реальною лексикою англійської мови, тобто втратили етимологію в зв'язку з морфологічним спрощенням.

Дані назви, що склалися з більш ніж однієї морфеми, стали нечленовані. Наприклад, найменування невеликого села *Benson* зустрічається в записах 900 рр. в формі *Baenesingtun*. Далі 1140 р. топонім набуває форму *Bensintona*, в 1217 р. *Basingtun*, в 1526 р. *Benston*. Назва складається з трьох компонентів: імені власного *Baenesa*, присвійного суфікса *-ing*, *-tūn* «садиба, ферма», тобто «садиба Бенеса [7: 26]. В процесі розвитку найменування сталося випадання суфікса приналежності, і далі спрощення, що призвело до втрати етимологічної вмотивованості компонентів складного топоніма. Таким чином, при синхронічному розгляді структура географічної назви відрізняється і вимагає додаткового розгляду в діахронічному плані, де найменування виступає складним.

В. Біленька під вмотивованістю в синхронічному аспекті розуміє «семантичну структуру топоніма, його внутрішню форму, тобто морфологічні властивості, які реально сприймаються членами даного колективу» [4: 15].

У зарубіжній і вітчизняній лінгвістиці виділяють топоформант і топооснови, які представляють собою складові компоненти топоніма. Під топоформантом розуміється службовий компонент, що бере участь у формуванні топоніма. Топоосною називається смисловий елемент географічного найменування, незважаючи на те, що його зміст може бути загублений в сучасній мові. Згідно Н. Подільською «кожна мова має певний набір своїх типових топооснов, більш того, своїм, відмінним від інших, набором володіє і кожна більш-менш відособлена територія, топонімічна зона, що обумовлено рядом причин, в тому числі географічними та етнографічними реаліями і діалектизмами [6: 40–53].

Очевидно, що іноді важко визначити склад географічної назви, оскільки топоніми можуть бути різного походження. Досліджуваний матеріал показує, що деякі компоненти англійських найменувань є колишніми географічними термінами, які входять до складу власної назви. Більшість англійських топонімів є словосполучення. В якості ключової морфеми даної топодемії може висуватися певний термін, що відображає реальні властивості вищеозначених об'єктів, тобто їх ознаки або параметри.

В. Біленька в своїй роботі «Нариси англомовної топоніміки» приходить до висновку про те, що «терміни відіграють значну роль саме в англомовній топонімії на відміну від російської, беручи участь в назвах як самостійно, у вигляді простих топонімів, так і в складі складних і складених найменувань» [3: 19]. Даний факт обумовлений існуванням назв, визначених характером

позначання об'єкта. Виділення форманта без знання його основи не завжди можлива і вимагає обережності. Мовна приналежність основи топоніма і його формантного оформлення далеко не завжди збігається. Форманти в топонімії - один з джерел хронологічної прив'язки і етимологічного аналізу. Ареали формантів, що належать до тієї чи іншої мови, дозволяють говорити про поширення різних етнічних груп в минулому.

У топонімії Великобританії всі групи найменувань об'єднані загальною ознакою - семантикою кінцевого компонента. При цьому використовуються як терміни, які відносяться до древньоанглійської мови і не завжди співвідносяться з сучасною мовою, так і терміни, пов'язані з загально-англійською лексикою. Однак під впливом екстралінгвістичних чинників, поряд із загальними, утворюються і специфічні моделі, що складаються з елементів, які мають локальної маркування і використовуються в будь-якій мікросистемі. Беручи до уваги етимологічні дані робіт А. Сміта, проведемо синхронічну класифікацію топонімів на матеріалі сучасного англійського пласта і виділимо лексико-семантичні групи з урахуванням географічних та лінгвістичних характеристик онімів [9].

1. Гідрографічні компоненти:

У даній групі назв на додаток до назв річок, струмків, переправ, боліт розглянемо також ранні найменування водних джерел, що збереглися в якості ойконімів. *oewylm* «джерело, витік річки»: *Ewelme*; *ēa* «річка, струмок» в сучасній мові має форми *-eau*, *-u*. Вживається в найменуваннях в якості кінцевого елемента: *Aldee*, *Ray*.

2. Компоненти ландшафту:

ēg «острів, оазис»: *Binsey* «острів Біні»; *Chimney* «острів Кеомми в болотистій місцевості»; *Cholsey* «острів Кеоли в болотистій місцевості»; *Hinksey* «острів, де пасеться кінь»;

heath «пустка, вересова пустка, болотиста місцевість»: *Chazey Heath* «острів Кеола в болотистій місцевості»; *Hethe* «пустка»;

3. Елементи рельєфу:

beorg «пагорб, височина, насип»: *Long Hanborough* «довгий пагорб Хагена»; *Warborough* «пагорб, який використовується для спостереження за ворогами»;

hurst «горбок, бугор»: *Chippinghurst* «вкритий лісом пагорб Чіббі»;

clif «скеля»: *Cleeve* «скеля»; *Kingstone Winslow* «королівське маєток у скелі Вендела»;

4. Компоненти, що позначають окремі ділянки землі:

denu «долина, лощина»: *Bullington* «долина биків»; *Checkendon* «долина біля пагорба»; *Middle Assendon* «долина, де пасуться віслики»;

feld, field «поле, луг, ділянка землі»: *Wheatfield* «відкритий крейдяний ґрунт»; *Elsfield* «відкрите поле Елези»;

grāf, grove, grave, greve «гай»: *Maidensgrove* «громадська гай»;

5. Елементи, які стосуються дороги:

path «дорога»: *Horspath* «кінська дорога»;

weg «шлях, дорога, стежка, доріжка»: Hanwell «шлях Хани», Ridgeway «дорога через гірський хребет», Salt Way «шлях, по якому перевозили сіль».

6. Компоненти, що позначають типи поселень:

burh, bury «зміцнення, місто, населений пункт»: Adderbury «фортеця Едбура»; Spelsbury «опорний пункт Спеола»; Wendlebury «фортеця Вендела»; *chester, cester, ceaster, caster (Lat.)* «зміцнення, місто»: Bicester «військовий форт»;

7. Елементи, що відображають господарську та промислову діяльність людини (назви корисних копалин, будівництва):

bold «будівля»: Bould «будівля»;

brycg «міст»: Curbridge «міст Креоди»;

Отже, аналіз топонімів, які використовуються в сучасній англійській мові, показує, що серед англословних топонімів переважає складені топоніми (дві та більше основи). Перша частина є описова, що вказує на те, кому належить село або місто, як виглядає, що там виробляється і т. д. Другий елемент вказує на саме місце або положення в іншого об'єкта – село – *village*, поле – *field*, пагорб – *hill* – це родовий елемент топоніма. Назви міст беруться від особливо значущих соціальних об'єктів, таких як гідронімів, оронімів.

У англословній топонімії переважають географічні назви давньоанглійського походження, зокрема найменування природних об'єктів. При цьому для даного пласта топоніміки характерні складені топоніми. Інші пласти топонімів представляються важкими для інтерпретації. У зв'язку з старовиною деяких назв в даний час важко встановити зв'язок між географічним найменуванням і його основи, так як на рівні сучасної мови багато компонентів топонімів рідко співвідносяться з іменами загальними.

Різноманітна семантика англословних топонімів відображає те, що було характерно для древніх жителів: тип господарства, певна характеристика рельєфу місцевості, ландшафту, особливості тваринного і рослинного світу, різні історико-культурні реалії, сліди військових завоювань.

Топоніми виступають не тільки як орієнтири місцевості, а перш за все як культурно-історичні комплекси, за якими стоять певні історичні події, відображаються імена племен, що населяли території, час освоєння території. Таким чином, географічні найменування надають особливий колорит місцевості.

Список використаних джерел та літератури

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М.: Высш. шк., 2003. 302 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
3. Беленькая В. Д. Очерки англоязычной топонимики. Учебное пособие / В. Д. Беленькая. М. , «Высшая школа», 1977. 227 с.
4. Беленькая, В. Д. Топонимы в составе лексической системы языка / В. Д. Беленькая. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 188 с.

5. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства /М. П. Кочерган. К.: Академія, 2005. 368 с.
6. Подольская Н. В. Проблемы ономастического словообразования / Н. В. Подольская // Вопросы языкознания. 1990. 174 с.
7. Cameron K. English Place-names / K. Cameron. London : Book Club Associates, 1977. 258 p.
8. Stockwell R. D., Minkova D. English Words: History and Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 20p.
9. Smith, A. H. English Place-Names Elements / A. H. Smith. V. I – II, Cambridge, 1956.
10. Tolkien, J. R. R. The Letters of J. R. R. Tolkien. London, 1981.

В. В. Целуєва

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ КЛАСНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. Низький рівень дискусивних вмінь випускників загальноосвітніх шкіл свідчить про те, що навчанню мовленнєвої комунікації приділяють занадто мало уваги. Для ефективного розвитку дискусивних вмінь доречно застосувати принципи організації класного простору. Саме принципи організації класного простору створюють сприятливі умови для проведення дискусивних уроків, в яких учні розвиватимуть вміння вести грамотне, інформативне, логічне, виразне та інформативне спілкування іноземною мовою. Одним з ключових принципів організації класного простору є можливість відтворити природну атмосферу розмови, в якій учні будуть підтримувати зоровий контакт з співрозмовниками, миттєво реагувати на запитання та висловлювання, виражати власні думки, а також проявляти себе.

Ключові слова: дискусія, дискусивні вміння, навчання іноземної мови, організація діяльності класу, принцип організації класу, комунікативна атмосфера.

Постановка проблеми. Пошук оптимальних і найбільш ефективних шляхів і способів формування в учнів умінь здійснювати дієву і цілеспрямовану вербальну комунікацію іноземною мовою є актуальною проблемою сучасної методики навчання іноземної мови. Причому, особливо гостро вона постає на етапі навчання учнів старшої школи.

Оскільки в учнів старшої школи розвивається здатність до абстрактного мислення, то найбільш прийнятним засобом навчання іноземної мови як засобу спілкування є обмін думками, ідеями в ході інтерактивного спілкування при вирішенні різного роду комунікативних завдань і проблем, що, в свою чергу, є і найбільш продуктивним способом стимулювання комунікативної активності

учнів. Здійснити це в навчальних умовах можна тільки в процесі обговорення, дискусії, суперечки [1].

Але проблема недостатньо сформованих дискусивних вмінь старших школярів, як інструменту вирішення проблемних ситуацій, не дозволяє брати участь в різних видах інтерактивної взаємодії. Згідно з навчальною програмою учнів старших класів - по закінченню школи випускники мають володіти дискусивними вміннями на комунікативно-інтерактивному рівні. До цих вмінь відносять [1]:

- вміння встановлювати і підтримувати інтерактивний контакт з співрозмовником;
- вміння виділяти, формулювати і ідентифікувати предмет у вигляді короткого висловлювання, репліки або відповіді на питання і т.д.
- вміння висловлювати своє ставлення до предмету дискусії в формі:
 - a) повної або часткової згоди;
 - b) прямої або непрямой незгоди;
 - c) аргументації своєї точки зору;
 - d) емоційної оцінки в адекватному мовному вираженні;
- вміння відбирати і систематизувати інформацію про предмет обговорення, підкріплювати свої відповіді і висловлювання посиленнями на джерело інформації;
- вміння логічно співвідносити свої висловлювання з раніше висловленими ідеями і з висловлюваннями своїх партнерів з обговорюваної проблеми;
- вміння поставити і сформулювати проблему;
- вміння сформулювати результат дискусії, «підвести ризик».

Таким чином, пошуки методів і прийомів, спрямованих на розвиток дискусивних умінь в учнів, є *актуальною проблемою* при навчанні іноземної мови.

Аналіз досліджень. Як видно з критичного аналізу літератури дослідженням значущості дискусивних вмінь у вивченні англійської займалися такі методисти, як М.К. Колкова, В.Л. Скалкін і О.І. Яковенко, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Л. Бояркіна, М.А. Ковальчук, А.А. Нелькіна, Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкова та інші. Вчені зазначають, що дискусія на заняттях іноземної мови в старших класах буде відрізнятися своїми цілями від дискусій в реальному житті. На заняттях ІМ на передній план виходить не стільки вирішення будь-якої проблеми, скільки надбання певних навичок і досвіду в ході дискусії, закріплення наявних мовних і мовних навичок і умінь. Саме групова організація роботи дозволяє старшокласником вчитися взаємодії один з одним, досягати згоди, виробляти і дотримуватися загальної стратегії або тактики, поступатися і знаходити компроміс. Особливо важливим умінням тут є вміння слухати в спілкуванні між людьми, групами людей і народами [1].

Дослідження Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 2015 рр., довели, що дискусивне навчання сприяє засвоєнню матеріалу, оскільки надає вплив не лише на свідомість учня, але й на його почуття. Згідно

з теорією вчених ефективність пасивного навчання такого як читання та слухання лекції досягає лише 10%, в той час коли ефективність дискусій в групах, практики через дії, навчання інших, застосування знань досягає від 50% до 90%. Що може свідчити про ефективність даного виду навчання [4: 28].

Для якісної комунікативної взаємодії вчені Алехсандра Рамсден, Джереми Хармер, Джим Скрінвер пропонують здійснювати дискусивні завдання за допомогою використання схем організації класного простору. Для комунікативно-інтерактивної роботи ми виокремлюємо дві найбільш оптимальні схеми та порівнюємо їх з традиційною схемою розміщення класного простору [6, 7, 10]:

“Traditional” – звичні нам ряди з двомісних парт. З одного боку, всі учні як на долоні, з іншого - за спинами одних легко ховаються учні, які здатні відволікатися та займатися власними справами. *Переваги:* дуже добре підходить для невеликих приміщень і великих за чисельністю класів. Увага дітей направлена на педагога. Можна керувати поведінкою окремих дітей, посадивши їх попереду. Підходить для опрацювання діалогів. *Недоліки:* не підходить для форм уроку, на яких передбачається взаємодія учнів, їх комунікація. Не сприяє навчанню, де навчання будується не тільки навколо вчителя, але де і учні є повноправними учасниками навчального процесу (student-centered classroom). Учні можуть «випадати» з навчального процесу, сховавшись за спинами своїх однокласників. Те ж - під час контрольних і самостійних робіт, коли діти можуть легко списувати [11: 35].

“Horseshoe” – учнівські стільці розташовуються в формі підкови в центрі кімнати. Учням легко побачити один одного, легко вийти в центр і виступити, легко відповісти з місця, коли тебе всі бачать і чують. *Переваги:* схема чудово підходить для розвитку дискусивних вмінь учнів старших класів. Легко тримати всіх дітей під контролем. Самі учні бачать всіх інших учасників групи і вчителя, підтримують з ним контакт. Звільняється простір в центрі, який можна використовувати для презентацій і виступів. Обстановка змушує дітей поводитися добре і залучає їх до навчального процесу. Клас сприймає себе як єдине ціле з педагогом, що сприяє довірливим стосункам, розкутості. Є можливість використання форм роботи з м'ячем або іншими предметами, що передаються від учня до учня. *Недоліки:* неможливо або важко застосовувати для класів, де багато дітей зі складною поведінкою. Сором'язливим і невпевненим в собі учням некомфортно бути на виду, тому що сховатися ні за ким (можливо, таких учнів варто садити біля столу, квітки або іншого предмета, який штучно ставиться в класі для створення сприятливої атмосфери). Сама по собі розстановка парт або стільців не допоможе, якщо учні не хочуть говорити. Неможливо або важко організувати таку форму навчання для дуже великого числа дітей [9].

“Clusters” – учнівські місця формуються з декількох сполучених парт. Кластери розраховані на невеликі групи з 4-6 осіб. Відчувається спільність учнів з всім класом і з власною групою зокрема. Учні відчують себе більш вільними у міні-групі, можуть допускати помилки, радитися з іншими і

отримувати від них допомогу до того, як презентувати результати для всього класу. *Переваги:* схема чудово підходить для розвитку дискусивних вмінь учнів старших класів. Згуртування колективу в рамках міні-групи, формування особистих відносин з окремими учнями за рахунок індивідуальної роботи з ними, вимушеного зближення. Учні можуть сміливіше висловлювати свої думки і робити припущення в міні-групі, ніж при інших формах розстановки парт. Форма навчання дозволяє організувати роботу учнів-асистентів, вибравши, наприклад, найобдарованіших або успішних, які швидко схоплюють все на льоту. Розвиток комунікативних навичок, навичок роботи в групі, лідерські якості. Дозволяє організувати взаємне навчання учнів. *Недоліки:* окремі учні можуть просто відсиджуватися і не брати участь в роботі групи, коли всі функції беруть на себе найактивніші. Цю проблему може вирішити грамотна підготовка до такого заняття, активна позиція педагога на уроці, грамотний підбір дітей в групу і, звичайно, цілеспрямоване навчання дітей груповій роботі на системі уроків. Сама по собі схема розсадження дітей кластерами не припускає того, що це буде саме групова робота дітей, вони можуть бути незалежними учнями, просто сидять разом. Цей момент повинен продумати і виключити педагог. Важко оцінити дії кожного конкретного учня в групі [8].

При виборі схеми для розсадження учнів слід взяти до уваги що різні класні кімнати, учителі, учні та ситуації є унікальними. Для того щоб знайти найефективнішу схему слід проявити винахідливість та креативність. Також слід пам'ятати про те, що якщо схема розсадження має відповідати вашому стилю викладання, можливостям класної кімнати, меті уроку та віковим особливостям учнів.

Окрім дослідження схем є доцільним приділяти увагу і впливу інших принципів на розвиток дискусивних вмінь учнів старшої школи, а саме:

- організації природного та невимушеного спілкування;
- групової роботи та кооперації;
- випадкового та організованого підбору учнів в групи;
- використання вправ для ведення дискусії.
- вибору типу дискусії згідно мети та завдань уроку;
- руйнуванню мовних бар'єрів та створення комунікативної атмосфери в класі.

Таким чином, метою даної статті є розгляд впливу принципів організації класного простору на розвиток дискусивних вмінь учнів старшої школи.

Проте постає питання яким чином слід організувати дискусивний урок на основі принципів організації класного простору?

У методиці викладання іноземної мови використовуються дискусії організованого характеру. Організована дискусія ретельно готується викладачем, має регламент і проводиться в заздалегідь установленому порядку з певної теми уроку. За типом участі (формою проведення) дискусія ділиться на парну, групову, командну. Як правило, виділяють наступні етапи проведення дискусії [2]:

- введення в дискусію (підготовчий етап);
- обговорення проблеми (основний);
- підведення підсумків дискусії (заключний етап).

Для здійснення організації комунікативно-інтерактивного навчання необхідний високий методичний рівень підготовки викладача і методичний комплекс завдань, відповідно до реалізації мети навчання в рамках даної соціальної форми навчальної діяльності. Таким чином, процес навчання здійснюватиметься в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів. Учень і вчитель будуть рівноправними суб'єктами навчання.

Для підтвердження нашого дослідження ми провели експериментальне дослідження на основі власних вправ з врахуванням вимог навчальної програми старших класів та принципів організації діяльності класу. Прикладом вправ може послугувати детальний план уроку по темі “Засоби масової інформації”, що представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

План уроку по темі: «Засоби масової інформації»

<p>Введення в дискусію. Поділ на групу за схемою “horseshoe”</p>	<p>Перегляд відео “Being Safe Online” https://www.youtube.com/watch?v=MB5VDIlebMd8</p> <p>Загальне обговорення відео</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>How much time do you use the internet?</i> - <i>Why do we need the internet?</i> - <i>What did the boy type on his phone? Why?</i> - <i>Why was the girl outraged that the boy surfed the internet?</i> - <i>Do you agree that it is unsafe to communicate with strangers and share your data on the internet?</i> - <i>Where do you keep your personal data?</i> - <i>What is cybersecurity?</i> - <i>Would you like to study cybersecurity at school? Why?</i> - <i>What are the threats of publishing the information about yourself on social media?</i>
<p>Обговорення проблеми. Поділ на групи за схемою “clusters”</p>	<p>Matching meanings to definitions</p>

Cybersecurity

is when we protect networks, devices, and programmes from any type of cyber attack.

Social engineering

is the art of manipulating people so they share confidential information.

Personal data

is any information that relates to your private life.

A hacker

is someone who tries to get into another person's computer to get access to personal data.

Threat

a person or thing likely to cause damage or danger.

Reading the text. Discussing the threats of cybersecurity

Cybersecurity is the practice of protecting systems, networks, and programmes from digital attacks. As usual, the purpose of these cyber attacks is to access, change or destroy information. As well as the blackmail from users or interruption of normal business processes.

Cybersecurity is becoming a problem today because there are more devices than people, and hackers are becoming more innovative.

The main types of cyber threats are social engineering and malware. For example, viruses and worms.

Users should understand and follow the basic principles of data security, such as choosing strong passwords, and be wary of email attachments, because one day this knowledge will help save you money and personal data.

Each cluster has to discuss a case and present findings to the class/ after it classmates have to extend ideas

Case for cluster 1: Hey! My battery on the phone is dead. Can I borrow your phone to call my mum? What is your password?

Case for cluster 2: Hello! It's a bank manager Tara Brown, and I regret to confirm that recently our banking system has been crashed, so now we should update your credit card information. Please, can you tell me your credit card number and date? (pause) OK, I get it. And CVS number on the backside of your card. It's 3 numbers.

Case for cluster 3: Two weeks ago, I saw one interesting advert of a cool mobile app. I decided to download it, but the programme asked me to write down my phone number and later to submit the downloading by writing the code number from the sms. However, nothing happened. No app, no further information, but after a couple of days I saw that I started losing my money from the phone. It's strange. What should I do?

<p>Підведення підсумків дискусії</p>	<p>Final discussion with the class:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Why it is important to save personal data.</i> - <i>What hackers and attackers can do with your computer.</i> - <i>How to create a strong password.</i> <p>Praising learners for good discussion, making remarks, evaluating.</p> <p>Giving home task: writing a list of advices for new internet users, completing the exercise.</p> <div> <div>extorting</div> <div>attacks</div> <div>cybersecurity</div> <div>hacker</div> <div>access</div> <div>phishing</div> <div>social engineering</div> <div>personal data</div> </div> <ol style="list-style-type: none"> 1 Our company decided to invite a specialist in _____ to protect our _____ because it's one of the most popular fields today. 2 One of the threats is _____. I think, it's a real art of manipulation. 3 Yesterday, somebody tried to _____ my laptop and destroy it. I think is a _____. 4 The main goal of attackers is getting the access to your personal data and _____ money from users. 5 To protect your computer from digital _____, you should try to be wary of attachments and _____ links.
---	--

На початку та в кінці нашого дослідження ми проводили тест на визначення рівня сформованості дискусивних умінь за такими показниками, як: «грамотність», «інформативність», «логічність», «виразність» і «аргументація».

Проілюструємо динаміку успішності експериментальної групи порівняно з контрольною групою:

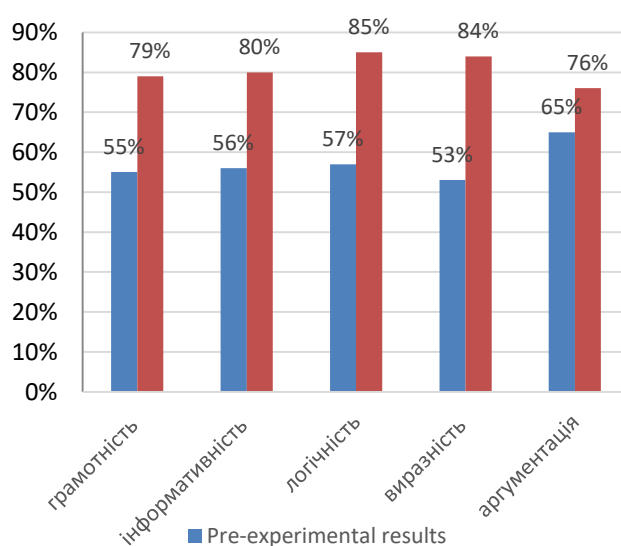


Рис. 1. Динаміка зростання дискусивного мовлення в експериментальній групі

Як видно з діаграми, ефективність формування дискусивних вмінь учнів старшої школи на основі засобів організації класу та комунікативних вправ підтверджується результатами нашого дослідження. Середній показник успішності експериментальної групи становить 23,6%, тоді як показники дискусивних вмінь у контрольній групі майже не змінилися.

Як ми помітили, використання засобів організації діяльності класу на уроках англійської мови стимулювало посилення уваги учнів, рівень їх зацікавленості навчальним матеріалом, мотивації до навчання, впевненості у собі, позитивній атмосфері міжособистісного спілкування іноземною мовою.

Список використаних джерел та літератури

1. Джава Надія. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. // Нова педагогічна думка. 2005. № 3. С. 49.
2. Кларін М. В. Інтерактивне навчання – інструмент навчання нового досліду / М. В. Кларін., 2000. (Педагогіка).
3. Міністерство освіти і науки України. Пояснювальна записка до навчальної програми з іноземних мов загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi-1-4-klas/poyasnyuvalna-zapyska-inozemna-mova>
4. Buehl D. Classroom strategies for interactive learning / D. Buehl. Newark: International Reading Association., 2014. 28 p.
5. Haghighi M. M. Exploring Students Behavior on Seating Arrangements in Learning Environment: A Review. Procedia - Social and Behavioral Sciences / M. M. Haghighi, M. M. Jusan., 2012. 294 p.
6. Harmer J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching / J. Harmer. Harlow: Longman, 1998.
7. Scrivener J. Learning Teaching: A guidebook for English Language Teachers / J. Scrivener. Macmillan, 1994. 86 p.
8. Clustering the desks [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>.
9. Horseshoe or U-Shape [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>.
10. Ramsden A. Seating Arrangements [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://www.uwsp.edu/Education/pshaw/Seating%20Arrangements.htm>
11. Traditional Rows or Columns [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>

АНАЛІЗ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОЛІРНИМ КОМПОНЕНТОМ ЗА ТИПОМ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Проблема зумовлена недостатньою вивченістю фразеологічних одиниць з колірним компонентом за типом переосмислення в англійській мові та має необхідність цілісного осмислення особливостей компонентного складу кольору, його семантичної структури та функціонування в іноземній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін *фразеологічна одиниця* був введений В. В. Виноградовим [4: 59–62]. Б. О. Ларін під фразеологічними одиницями розумів такі стійкі словосполучення які характеризуються втратою первісних реалій і появою нового метафоричного значення [9]. О. М. Бабкін розглядає фразеологічну одиницю як таку одиницю мови, якій властива цілісність, що виникає у результаті послаблення лексичного значення у слів її компонентів [3]. За С. Г. Гавріним, фразеологічна одиниця – це відтворювана загальноживана мовна одиниця, цілісна за своїм значенням і складена з двох і більше повнозначних слів [5]. В. П. Жуков фразеологізмом називає стійку, нарізно оформлену відтворювану одиницю мови, наділену цілісним значенням і здатну сполучатися з іншими словами [6: 6].

Наведені визначення фразеологічних одиниць свідчать про те, що ученими виділяються різні їх ознаки, серед яких, зокрема, можна назвати: 1) *семантична цілісність* або семантична нерозкладність (В. В. Виноградов, В. Л. Архангельський, В. П. Жуков, М. М. Шанський, Л. А. Булаховський); 2) *метафоричність* (Б. О. Ларін, О. В. Кунін, В. П. Жуков, О. М. Бабкін); 3) *нарізно оформленість* (В. П. Жуков, М. М. Шанський, С. Г. Гаврін, Л. Г. Скрипник); 4) *відтворюваність* (В. В. Виноградов, В. Л. Архангельський, М. М. Шанський, С. Г. Гаврін, В. П. Жуков, Л. Г. Скрипник); 5) *наявність не менше двох повнозначних слів* (С. Г. Гаврін, М. М. Шанський); 6) *неперекладність* іншими мовами (Л. А. Булаховський).

Фразеологізми з колірним компонентом досліджували у своїх працях та вчені як: О. М. Дзівак, В. І. Крепель, О. П. Пророченко, Т. Б. Парфьонова, О. А. Зубач та багатьох інших.

Метою статті є аналіз семантичних особливостей вживання колірного компоненту за типом переосмислення у складі фразеологічних одиниць в англійській мові та їх функціонування у мовленні.

Методи дослідження. Характер поставлених завдань, специфіка матеріалу та рівень його осмислення зумовили вибір таких методів дослідження для

розв'язання поставлених у роботі завдань: метод порівняльного аналізу зібраного матеріалу, метод суцільної вибірки з фразеологічних словників, метод прямого аналізу та синтезу, аналіз наукової літератури за семантикою і фразеологією, аналіз словникових дефініцій тлумачних словників.

Виклад основного матеріалу. Фразеологія відображає світ почуттів, образів, та є найбільш пов'язаною з культурою мови. Фразеологічна одиниця – предмет вивчення фразеології. Зазначмо, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення поняття *фразеологічна одиниця*. Різні лінгвісти вживають різноманітні терміни для позначення одного і того ж поняття.

Зазначимо, що фразеологізми слід вивчати не самі по собі, не ізольовано, а в тісному зв'язку з іншими одиницями мови. Сполучаючись у процесі мовлення зі словами, словосполученнями, вони виступають органічними елементами цілісної комунікативної одиниці, беруть активну участь у формуванні її змісту, надають йому особливої виразності, яскравого стилістичного забарвлення.

Оскільки вживання колоронімів в фразеологізмах є поширене явище, то безумовно, такі ФО також класифікуються за типом переосмислення на фразеологізми-порівняння, фразеологізми-метафори та фразеологізми-метонімії. Тож розглянемо їх детальніше.

До фразеологізмів-порівнянь відносяться такі ФО, в основу яких покладено часткове переосмислення. Як зазначає В. М. Мокієнко, в порівняннях зміст фразеологізму виражений майже експліцитно [9: 167].

В таких фразеологізмах перший значущий колоронім, як правило, вживається в буквальному значенні. У фразеологізмах-порівняннях можна виділити безпосереднє значення кожного компонента-колороніма. Найчастотніше вживаний колоронім **black** виступає у таких значеннях як: 1) чорний: *as black as a crow's wing, as black as a raven, as black as a coal; as black as hell, as black as my hat, as black as pitch*; 2) якщо мова йде про людину, то темний, похмурий: *as black as a thunder cloud, as black as sin*. Хоча за кількістю ФО, до складу яких входить компонент blue, стоять на другому місці, фразеологізмів-порівнянь з цим складником можна знайти в словниках лише два: *as blue as a badger; like blue murder*. Компонент white, можемо виділяється у двох значеннях, перший з яких це білий, такий як він є, він постає позитивно забарвленим про що свідчить інший компонент ФО (a lily, ivory, milk): *as white as a lily, as white as ivory, as white as milk, as white as wool*, а в другому ж значенні – блідий, що має негативне забарвлення: *as white as a ghost, as white as ashes, as white as marble*.

Колоронім **red** у фразеологізмах-порівняннях виокремлює також два значення, один з яких червоний: *as red as a poppy, as red as a lobster, as red as fire, as red as blood*; а інший – рум'яний: *as red as a cherry, as red as a rose*.

Фраземи *as green as a gooseberry* та *as green as grass* мають значення *недосвідчений, зелений*, що обумовлено переносним вживанням компонента green. Якщо у вищезазначених ФО одне з значень обов'язково позначало колір, то у випадку з green це не спостерігається. Фразеологізми-порівняння з компонентом yellow: *as yellow as a crow's foot, as yellow as a kite's claw, as yellow*

as corn, as yellow as gold. Компонент *yellow* зберігає своє первинне значення, ми спостерігаємо, що додається ще один відтінок жовтого кольору – золотистий.

З колоронімом *brown* існує лише один фразеологізм-порівняння, зафіксований у фразеологічних словниках: *as brown as a berry* означає *зовсім темний, шоколадного кольору*. Значення цієї ФО подається у словнику [2: 174] з етимологічної точки зору: слово *brown* зберігає у цьому виразі своє старе значення – *темний*.

На думку таких дослідників як О. В. Кунін, В. М. Мокієнко найбільш розповсюдженим типом фразеологічного переосмислення є метафоричне. Цей тип переосмислення є переносом найменування з одного денотата на інший, який асоціюється з ним на основі реальної або уявної схожості [8: 124]. Фразеологізми-метафори досить образні, і за висловом В. М. Мокієнка, метафора є фактором створення образності [9: 167].

До складу деяких вільних словосполучень лексема *black* увійшла у переносному значенні: 1) поганий, страшний: *devil is not so black as he is painted, to depict in black colours, to paint smth. black*; 2) нещасливий, важкий: *a black year, a black day*; 3) похмурий, поганий: *black looks, to look black, things look black*; 4) потрапляти в немілість: *to be in one's black books, black list*.

Дана назва кольору в деяких фраземах може позначати *нечесність*, наприклад: *black conscience, black market*. У фраземах *black art* та *black magic* назва кольору виражає щось зловісне, пов'язане з темними силами. Маючи аналогічне значення ФО *a black sheep* входить до складу прислів'їв *it is not a small flock that has not a black sheep* та *there is a black sheep in every flock*, згідно із О. В. Куніним, за старим англійським повір'ям, чорна вівця позначена печаттю диявола [8: 184].

В основі метафоричного переосмислення деяких інших фразеологізмів покладена схожість як за кольоровою ознакою, так і за характерною ознакою іншого компонента. В таких ФО семантика необов'язково матиме негативний відтінок. У фразеологізмі *black eye* лексема *eye* означає не саме око, а місце навколо нього, а *black* указує на кольорову ознаку (місце навколо ока набуває темного кольору). Подібно утворена і ФО *black wax*, компонент *wax* містить значення *липка речовина*, а колоронім уточнює колір цієї речовини.

У такі фраземи як *black-letter day, black flag, black in the face* лексема на позначення кольору увійшла у своєму первинному значенні, однак вислови переосмислились загалом. У фразеологізмах *black lie* та *black ingratitude* назва кольору вносить емоційне забарвлення.

У розглянутих ФО наявне фразеологічне переосмислення, але даний феномен характерний не для всіх фразем. Так, наприклад, у звороті а *black cap* відбувається необразне семантичне перетворення шляхом звуження значення прототипу [7: 133]. Звуження семантики спостерігається і у фраземі а *black swan* (чорний лебідь – рідкісне явище, тому фразеологізм позначає аномалію).

Отже, фразеологізми-метафори, до складу яких входить колоронім *black*, переважно за своєю семантикою негативні. Ця лексема є смислоутворювальною для даних фразеологізмів.

На відміну від значень колороніма *black*, які в більшості своїй несуть негативне забарвлення, семантика компонента *blue* має більш широкий спектр. Серед значень, яких набуває колоронім *blue* у складі ФО, можна виокремити наступні: 1) безнадійний, поганий: *to look blue, things look blue, to drink till all's blue, the blue devils*; 2) порядний, вірний, постійний: *true blue will never stain, true blue*. Компонент *blue* у фразеологізмах вживається також для емоційного підсилення вислову, наприклад: *blue fear* та *blue funk*. Входячи до складу деяких фразеологізмів, лексема *blue* у сполученні з компонентом *murder* в різних ФО має різне, неспоріднене значення: *to cry blue murder, like blue murder, to get away with blue murder*.

Метафорично переосмислені наступні ФО, в яких колоронім *blue* не має власної семантики, а увиразнює значення самого фразеологізму: *to turn the air blue, to make the air blue, by all that's blue!* Компонент *blue* зі значенням небо, повітря увійшов до складу таких фразем: *a bolt from the blue, to vanish into the blue*. Схожість за кольоровою ознакою відображена в наступних метафорично переосмислених ФО: *blue rose, blue blood, blue of the plum, blue in the face*. Семантика лексеми *blue* також пов'язується з надією: *bit of blue sky* та *blue bore*.

Серед фразем, до складу яких входить компонент *blue*, є такі, в яких згадана лексема суттєво не впливає на загальне значення ФО. Вона може бути опущена, що не призведе до втрати фразеологізмом своєї семантики. До таких виразів належать *between the devil and the deep blue sea*, де *blue* виконує роль означення щодо іменника *sea*. Таким чином, за своєю семантикою колоронім *blue* найближче стоїть до *black*. Ці дві лексеми мають подібні значення. Психологічне трактування синього кольору ніяк не впливає на формування значень фразем.

Переважну більшість фразем групи з компонентом *white* становлять такі вислови, де базою для метафоричного переосмислення виступає схожість за кольоровою ознакою. Наприклад: *a white crow, the white trap, white meat, white frost, white caps, to hang out the white flag*. Споріднені за своїм значенням і наступні ФО, складовою частиною яких є компонент *white* у своєму первинному значенні кольору: *white slave, white slaver, white-slave traffic*.

Колоронім *white* у сполучі з іншою лексемою вживається у деяких ФО для позначення боягузства: *white liver, white feather, to show the white feather*. Компонент *white*, виокремлений з даних фразем, не має самостійної семантики, а набуває змісту лише при взаємодії двох лексем ФО. Але серед фразем з колоронімом *white* є і такі, де дана лексема, зберігаючи первинне значення, впливає на тлумачення всього фразеологізму. В таких ФО семантика компонента *white* дуже близька до психологічного трактування білого кольору як кольору чистоти та невинності: *a white man, white lie, to put on a white sheet*.

В англійській мові досить розповсюджені фразеологізми, до складу яких лексема *red* входить в первинному значенні. Прототип тієї чи іншої ФО переосмислювався завдяки сполучі кольорової ознаки та значення іншої складової частини фраземи. Майже експліцитно виражена семантика таких

метафор, як *red man* та похідної ФО – *red man's fire*. В тому ж прямому значенні компонент *red* увійшов і до таких ФО, як: *red meat*, *red in the face*, *red-letter day*.

Red також може виступати в значенні *яскравий* що пов'язано зі специфікою самого червоного кольору: *to paint (smth.) red*, *to paint the town red*.

Лексема *red* у субстантивованому вигляді може також позначати *дефіцит*. Це пов'язано з фактом, що збитки в облікових банківських книгах записувалися червоними чорнилами. Значення компонента *red* в даному випадку тяжіє до кольорової ознаки: *in the red*, *to go into red*. Мідна монета за своїм кольором також червона, отже *red* у комбінації з лексемою *cent* у переосмисленому значенні фразеологізму трактується як *щось не цінне*. Дана словосполучка входить до складу і інших ФО: *not to care a red cent*, *not worth a red cent*, *not to give a red cent*, *not to have a red cent*.

Червоний як символ *попередження небезпеки* є складовою частиною висловів *to see a red light*, як *red lamp* та *red-light district*. Психологічна асоціація червоного кольору з таким психічним станом як гнів знайшла своє відображення і в мові: *to see red*, *red rag*, *to act as a red rag acts upon a bull*. Ще одне тлумачення червоного кольору, як кольору пожежі, наявне у виразах: *red cock*, *red cock will crow in his house*. Отже, колоронім *red* у складі фразеологізмів-метафор в основному має кольорове навантаження, або значення, яке прямо чи непрямо пов'язане з червоним кольором. У складі фразеологізму лексема *red* несе велике семантичне навантаження і суттєво впливає на тлумачення фразу в цілому.

Виокремлюючи лексему *green* зі складу ФО, можна спостерігати наступні її значення: 1) квітучий, повний сил: *in the green wood*, *in the green tree*, *green old age*; 2) свіжий: *green wound*, *a green wound is soon healed*; 3) некваліфікований, молодий: *a green horn*, *green labour*, *green year*, *to see green in one's eye*. Ці значення співпадають і з психологічним розумінням зеленого кольору. *Green* як колір заздрощів зустрічається у таких ФО: *green with envy*, *to look through green glasses*. Наступні значення як лексеми *green*, так і фразеологізму в цілому пов'язані з кольоровою ознакою. У виразах *green goods* та *green goods man* зелений колір пов'язаний з зеленим кольором банкнот. Зелений як символ дозволу, є складовою частиною фразем *the green light* та *to give a green light*.

З кольоровою ознакою компонент *yellow* увійшов до складу деяких метафорично переосмислених ФО: *yellow boy*, *yellow jacket*, *yellow flag*, *yellow jack*, *to be yellow about the gills*. Цей колоронім у складі фразеологізмів може мати і такі значення: 1) боягузливий, підлий: *a yellow streak*, *to turn yellow*, *yellow dog*; 2) бульварний: *yellow journal*, *yellow journalism*, *yellow back*. При утворенні семантики фразеологізмів психологічне значення жовтого кольору до уваги не береться. В багатьох випадках саме колоронім *yellow* у складі фразем є смислоутворювальним компонентом.

На позначення рожевого кольору існує дві лексеми – *rosy* та *pink*. З рожевим кольором як здоровим кольором обличчя пов'язані наступні ФО: *in the pink*, *the pink of health*. Наявно проступає і психологічне тлумачення рожевого кольору у семантиці певних фразеологізмів. З рожевим пов'язані позитивні переживання,

наприклад: *to see everything through rose-coloured spectacles, to take a rosy view of smth, rosy in the garden*. Але серед виразів з колоронімом *pink* наявні і такі, до складу яких ця лексема увійшла ні за кольоровою ознакою, ні на основі психологічного трактування, наприклад: *pink tea, the pink of perfectio, paint me pink if...*. Як бачимо, незважаючи на невелику кількість фразеологізмів з колоронімами *rosy* та *pink*, ці лексеми увійшли до фразем-метафор і для позначення кольору, і для передачі психологічного стану. Хоча *rosy* та *pink* і мають однакове значення, їх взаємозаміна у складі ФО недопустима.

Колоронім *gray* в первинному значенні, увійшов до складу таких ФО, як: *gray matter, gray of the dawn, all cats are gray in the dark*. Завдяки кольоровій ознаці, значення фразеологізмів є мотивованим. А ось у такій фраземі як *the gray mare is the better horse* мотивація відсутня. Отже, у складі фразеологізмів-метафор *gray* вживається на позначення кольору, будь-які психологічні чи переносні значення ФО відсутні.

Що стосується фразеологічних метафор з лексемою *brown*, то до їх складу даний колоронім входить з різними значеннями. В ФО компонент *brown* має своє первинне значення, наприклад: *brown bread, brown ware*. Певною мірою з кольоровою ознакою пов'язані і такі вирази як *to do brown* та *to do up brown*.

В психологічному аспекті з коричневим кольором пов'язується життєва неактивність. Таке трактування присутнє в деяких фразеологізмах: *brown study, in a brown study*. Таким чином, в цій групі фразеологізмів виокремлений колоронім *brown* містить як кольорову, так і психологічну семантику. Сама лексема є смислоутворювальною.

В англійській мові з колоронімом *purple* існує декілька фразеологізмів-метафор. Один з них – *a purple patch*. В ньому значення компонента на позначення кольору в деякій мірі можна ототожнити з сакральним тлумаченням. До таких фразем, як *to wear the purple* та *to marry into the purple* назва кольору увійшла в переносному значенні (*purple* – королівський пурпур). Як видно, при утворенні семантики ФО, до уваги береться як психологічне тлумачення фіолетового кольору, так і одне з переносних значень.

Є певний відсоток ФО, які містять два чи більше колороніми. Найрозповсюдженішими колоронімами, що одночасно зустрічаються у фразеологізмах-метафорах є *black* та *white*. Найчастіше можна зустріти такі фрази, до яких колороніми увійшли у своєму первинному значенні, позначаючи колір. Наприклад: *black hen lays a white egg, black and white, in black and white, to call white black, to beat somebody black and blue, the Red, White and Blue*. У фразеологізмі *every white has its black* відчутно проступає психологічне трактування назв кольорів: в усьому чистому, незаплямованому (білому) можна віднайти якесь зло (чорне).

Таким чином, у метафоричних фразеологізмах внаслідок найвищого ступеня переосмислення компонентів значення виражено імпліцитно. Але простежуються тенденції вживання колороніма як в прямому, так і в переносному (зокрема психологічному) значеннях.

Фразеологізми-метонімії базуються на метонімічному переосмисленні, що за висловом О. В. Куніна є переносом найменування з одного денотата на інший, який асоціюється з ним за суміжністю [8: 129]. Оскільки метонімія базується на реальному зв'язку об'єкта номінації з тим об'єктом, який вона позначає, то переосмислене значення таких фразеологізмів асоціативно пов'язане з буквального значенням компонентів. В межах метонімії розглянемо перифрази та евфемізми. Хоча межа між ними досить нечітка. Серед власне фразем-метонімії О. В. Кунін виділяє декілька груп:

ФО на позначення осіб через елемент її одягу: 1) верхній одяг: *black coat* (священик), *red coat* (англійський солдат), *blue-coat boy* (учень благородної школи), *black shirt* (фашист), *blue jacket* (матрос англійського військового флоту), *black gown* (католицький священик); 2) головні убори: *red hat* (звання кардинала); *blue bonnet*, *blue cap* (шотландець); 3) аксесуари: *red tab* (штабний офіцер). Колороніми в даних метоніміях виступають смислоутворювальними компонентами, завдяки яким відбувається розрізнення семантики даних ФО (пор. *black coat*, *red coat* – в обох фраземах присутня лексема *coat*, отож саме лексема на позначення кольору є смислорозрізнявальною).

ФО на позначення людей. До їх складу входить колоронім, що означає колір одягу загалом: *the light blues*, *the dark blues*, *gray friar* (монах-францисканець); *black friar* (монах-домініканець). Як і в попередній групі назви кольорів несуть основне семантичне навантаження і вживаються як складова частина цілісного поняття.

ФО на позначення предметів. Їх складові є частиною того об'єкту, який внаслідок переосмислення став у центрі семантичного ядра даної ФО: *the green cloth* (більярдний стіл), *green room* (артистична вбиральня), *black bottle*, *black letter*, *black literature* (книги з готичним шрифтом), *white letter*.

Перифраз – це такий стилістичний засіб, що полягає в заміні назви предмета (чи явища) описом його найсуттєвіших ознак або вказуванні на їх характерні риси. Колоронім, як складова частина фразеологізму, здебільшого вказує на характерну особливість предмета і тому вживається у буквальному значенні. Із назвами кольорів зустрічаємо наступні фраземи-перифрази: 1) ті, що означають речовини: *yellow metal*, *white fuel*, *black gold*, *black diamonds*; 2) ті, що означають тваринний світ: *the little gentleman in black velvet* (кріт), *the gentleman in brown* (клоп); 3) ті, що позначають предмети та явища: *the long green*, *green stuff*, *green meat*, *the blue blanket*; 4) ті, що позначають людей: *priest of the blue bag*, *knight of the green cloth*, *black-coated workers*, *white-collared workers*, *the red-coated gentry*; 5) власне авторські: *green-eyed monster* (ревнощі) у Шекспіра.

Що стосується евфемізмів, то це явище лінгвосоціальне, зумовлене умовами та характером спілкування. Їх можна розглянути з психологічного боку. Такі фраземи як *the black man* та *the gentleman in black* символізує світ темряви, де панує сатана. Отже, до складу метонімічних, перифрастичних та евфемістичних фразеологізмів колороніми входять зі своєю первинною (на позначення кольору) семантикою. Як правило, назви кольорів несуть атрибутивне

навантаження. Вони не лише впливають на загальне значення ФО, а й виконують смислорозрізнявальну функцію.

Висновки. Розглянувши ФО з компонентом найменування кольору за типом переосмислення бачимо, що в англійській мові метафоричний тип переосмислення є найпродуктивнішим, за цим типом утворюється більше половини ФО що містять в собі колороніми. Друге місце за продуктивністю утворення фразеологізмів посідає порівняння. Найменше серед всіх фразеологізмів є фразеологізми-метонімії. Отже, в роботі проаналізовано та узагальнено результати робіт зарубіжних та вітчизняних мовознавців щодо фразеологічних одиниць. Відтак, можна впевнено стверджувати, що дослідження фразеологічних одиниць з колірним компонентом, описані ролі колірних компонентів у формуванні їх семантичної структури та особливості функціонування їх в мовленні є недостатньо вивчені.

Проаналізувавши групи фразеологізмів, можна зробити висновок, що в більшості випадків значення лексеми на позначення кольору відіграє домінуючу роль при утворенні змісту ФО. Переважно це первинне значення колороніму. Однак психологічний аспект білого кольору також присутній у семантиці розглянутих ФО.

У всіх випадках утворення значень фразеологізмів семантика колороніма є або смислоутворювальною, або ж суттєво впливає на загальне трактування ФО. Винятком є поодинокі фраземи з компонентом *blue*. Серед усіх груп фразеологізмів-метафор з лексемами, що позначають колір, найбільшу кількість становлять ті, до складу яких назва кольору увійшла в прямому значенні. Значення, що пов'язані з трактуванням кольору зустрічаються у ФО з колоронімами *black, green, rosy (pink), brown, purple*, частково *white*. А вислови з такими лексемами як *blue, yellow* та *gray* зовсім не містять психологічно навантаженої семантики. Щодо *red*, то його психологічне тлумачення прямо пов'язане із кольоровою ознакою, тому вони майже не підлягають розмежуванню.

Матеріали дослідження можуть знайти застосування у середній школі на уроках англійської при вивченні фразеологізмів, при практичному вивченні лексики по темі «Кольори». Крім того, матеріал може бути корисним для тих, хто бажає вдосконалити на поширити свій словниковий запас. Дослідження ґрунтується на можливостях його використання для подальшого опрацювання теоретичних аспектів з проблем фразеології. Матеріал може використовуватися в результатах дослідження при складанні учбових посібників на дану тему.

Список використаних джерел та літератури

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків : Вища школа, 1987. С. 6.
2. Баранцев К. Т. Англо-український фразеологічний словник. Київ : Т-во Знання, КОО, 2005. С. 174.

3. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и лексикографическая разработка. Ленинград : Наука, 1968. 262 с.
4. Бурлакова В.В. Основы структуры словосочетания в современном английском языке. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1975. С. 54–59.
5. Гаврин С. Г. Фразеология современного русского языка (В аспекте теории отображения). Пермь: Пермский гос. ун-т, 1974. 269 с.
6. Жуков В. П. Русская фразеология. Москва : Высшая школа, 2006. С. 6.
7. Ковальська І. В. Колористика як перекладознавча проблема. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2001. С. 15–19.
8. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Москва : Высшая школа, 1996. С. 71–184.
9. Ларін Б.О. Фразеологія та лексикографія Київ : Наукова думка, 1989. С. 167.
10. Cambridge Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org>
11. The Idioms. Largest Idioms Dictionary. URL : <https://www.theidioms.com/>

Н. В. Чурікова

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ (ПРОФІЛЬНОЇ) ШКОЛИ

Постановка проблеми. Останні роки у зв'язку з євроінтеграцією України відбулося чимало змін у законодавстві щодо загальної середньої освіти. Зокрема, впроваджено компетентісний підхід і визначено основні компетентності, якими має володіти випускник загальноосвітньої школи. Провідною компетентністю відповідно до Закону України «Про освіту» є мовна компетентність. Вона передбачає не лише вільне володіння рідною мовою (або державною у разі відмінності від рідної) у щоденному спілкуванні, різних сферах життєдіяльності та в процесі професійно-трудової реалізації особистості, але й достатнє володіння іноземною мовою (іноземними мовами) з метою розширення можливостей особистості у повсякденній та професійно-трудовій комунікації з іншомовними громадянами, що забезпечує обмін досвідом та можливості діяльнісної самореалізації, допомагає збагнути відмінність культурного підґрунтя носіїв іноземної мови (оскільки мова накопичує та зберігає культурний досвід народу на протязі всього його існування) та усвідомити свою мовно-культурну унікальність і цінність.

В процесі реформування мовної освіти активно враховуються і впроваджуються Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment - CEFRL*). У ЗЄР зазначено, що однією із фундаментальних цілей Ради Європи щодо вивчення мов вбачається покращення спілкування між країнами Європи та іншими країнами в умовах існуючого мовного плюралізму задля збільшення мобільності та налагодження контактів взаєморозуміння та співпраці. Таким чином комунікативний підхід у вивченні іноземних мов набув провідної риси у формуванні іншомовних комунікативних умінь учнів. Невід'ємною складовою усної комунікації людини, яка в повсякденному житті домінує над писемною (графічною), є вміння слухати та розуміти співрозмовника, тобто сприймати інформацію на слух та розуміти її. Згідно з вимогами чинної Програми з іноземних мов, старшокласники повинні розуміти на слух висловлювання співрозмовника та спілкуватися з ним. Тому формування та розвиток аудитивних умінь учнів, особливо профільної школи, є надзвичайно актуальним та не менш складним завданням з огляду на педагогічний досвід вчителів.

Актуальність дослідження. Серед вітчизняних науковців, які займалися вивченням різних аспектів процесу аудіювання слід виділити: Артемова В. А., Беляєва Б. В., Зимнюю І. А., Лурію О. Р. та Виготського Л. С. (психологічні, психолінгвістичні аспекти мовлення та його сприймання); Вайсбурд М. Л., Рогову Г. В., Ляховицького М. В., Слухіну Н. В., Гез Н. І., Верещагіну І. М., Ветохова О. М. (лінгвістичні та лінгводидактичні питання вивчення мов); провідних вітчизняних методистів Ніколаєву С. Ю., Бігич О. Б., Гапонову С. В., Тарнапольського О. Б., Калініну Л. В., Мисечко О. Є. З-поміж зарубіжних науковців, які висвітлюють особливості навчання аудіювання, визнаними є Rogers A., Lynch T., Underwood M., Oprandy R., Ur P.

У працях більшості вітчизняних науковців ґрунтовно розкриті засади формування та розвитку так званого «пасивного» та «активного» аудіювання. Сучасний діяльнісно-особистісний та комунікативний підходи до навчання вимагають формування інтерактивних умінь учнів, які є необхідними для успішної взаємодії особистості на різних суспільних рівнях та протягом усього життя: продовження навчання у навчальних закладах, працевлаштування та налагодження співпраці в трудовому колективі, сім'ї. Переорієнтація стосунків сторін у сучасній навчально-виховній площині з типу «суб'єкт - об'єкт» на тип «суб'єкт - суб'єкт» також передбачає домінування активної взаємодії не лише вчителя та учнів, але й учнів між собою. Тому формування та розвиток інтерактивних умінь аудіювання учнів старшої школи вважаємо актуальним завданням сучасної методики навчання іноземних мов.

Метою роботи є з'ясування ефективних шляхів формування інтерактивних аудитивних умінь учнів старшої (профільної) школи.

Виклад основного матеріалу. У Загальноєвропейських рекомендаціях зазначається, що *комунікативна мовленнєва компетенція* (КМК) розглядається як взаємодія продуктивного (усного чи писемного мовлення) та

рецептивного (сприйняття мовлення на слух чи у графічному вигляді) видів мовленнєвої діяльності людини. Інтерпретуючи процес комунікації таким чином, розуміємо, що спілкування як взаємодія, «інтерація» не можливе за відсутності будь-якої із зазначених складових. Разом з тим рецептивні види мовленнєвої діяльності є засобом навчанням продуктивним видам мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання є засобом навчання усного мовлення (говоріння), і навпаки, говоріння є засобом навчання аудіювання [3].

У своїй статті-огляді американських праць З. Кочкіна наводить статистику, що 70% активного часу людини припадає на мовленнєву діяльність, з яких (якщо брати цей показник за 100 %) 30 % припадає на усне продуктивне мовлення та 45 % – на сприймання чужого мовлення на слух [6]. Тому природньою і зрозумілою є необхідність навчання аудіювання у тісному зв'язку з продуктивними видами мовленнєвої діяльності, надаючи перевагу говорінню.

Процес аудіювання є внутрішнім, оскільки, будучи ізольованим від продуктивного мовлення, не має зовнішніх проявів, у зв'язку з чим визначення суті поняття різняться. Так Н. Гез та М. Ляховицький трактують аудіювання як «перцептивну мисленнєво-мнемічну діяльність», для здійснення якої одночасно задіюється цілий комплекс складних процесів мислення (аналіз та синтез, індукція та дедукція, конкретизація та абстрагування, зіставлення та порівняння) [1: 213]. О. Бігич описує його як «процес розуміння сприйнятого на слух мовлення» [7: 280]. О. Мисечко розглядає аудіювання як процес «одночасного сприймання звукової форми висловлювання і розуміння його змісту на слух» та виділяє такі складові процесу аудіювання, як: розпізнавання у звуковому потоці слів, речень, понадфразових єдностей; інтегрування їх у смислові комплекси, тримання їх у пам'яті під час слухання; здійснення попереднього прогнозування їх змісту; усвідомлення значення почутого у відповідності з ситуацією спілкування [8: 102]. Узагальнюючи, витлумачуємо аудіювання як складний рецептивний процес внутрішньої мовленнєвої діяльності, результатом якого є розуміння змісту інформації, сприйнятої на слух. Аудіювання є одночасно і метою навчання (сприймати інформацію на слух і розуміти її смисловий зміст) і засобом навчання.

Освітня мета аудіювання передбачає набуття учнями різноманітних знань й отримання пізнавальної інформації з аудіоджерел, а також формування у школярів навчальних умінь і стратегій аудіювання, необхідних для успішності його перебігу. Розвивальна мета передбачає розвиток у школярів когнітивних процесів, які беруть участь в аудіюванні – уваги, слухового сприймання, різних видів аудитивної пам'яті, мислення, уяви. Виховна мета передбачає виховання в учнів культури аудіювання, а також емоційно-ціннісного ставлення до почутого [7: 289].

З'ясовуючи суть аудитивних умінь, звертаємось до визначення поняття «уміння». У педагогіці М. Фіцули поняття «уміння» подається як здатність виконувати дії, необхідні для успішного виконання поставленого завдання, яка потребує наявності раніше набутих доцільних знань та навичок. Уміння

передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань.

Свого часу Н. Єлукіна, з огляду на різні тексти для прослуховування, визначила такі аудитивні уміння:

- визначати тему повідомлення;
- знаходити головну думку;
- ділити текст на смислові фрагменти, визначати факти у повідомленні;
- встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту;
- визначати головне і другорядне, на основі чого утримувати у пам'яті головне;
- виокремлювати смислові центри фрази;
- цілком розуміти повідомлення;
- сприймати мовлення в природному темпі;

розуміти та запам'ятовувати повідомлення, представлене один раз [2: 43].

На сучасному етапі розвитку методики навчання англійської мови О. Мисечко наводить такі основні вміння, що характеризують рецептивну діяльність:

- антиципація та прогнозування (anticipation and prediction) змісту мовного матеріалу;
- загальне розуміння інформації (gist listening);
- швидка орієнтація у змісті мовного матеріалу (skimming listening): вміння виділити головне від другорядного;
- пошук специфічної інформації (scanning);
- детальне розуміння інформації (intensive listening);
- мовна здогадка (вміння визначити значення невідомих слів з контексту).

Також зазначаються (schematic knowledge) екстралінгвістичні, соціокультурні та загальнокультурні компетенції, необхідні для реалізації рецептивного виду мовленнєвої діяльності [8: 101].

О. Бігич виділяє *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні* вміння, які характеризують аудитивну компетентність учня. Основні мовленнєві уміння аудіювання включають:

- вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні;
- вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст;
- вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, не суттєвий для розуміння тощо.

Інтелектуальні уміння передбачають ймовірне прогнозування, критичне оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо. Навчальні вміння мають на увазі використання електронних засобів навчання, а організаційні вміння - самостійне учіння тощо [7: 280]. Спираючись на класифікацію умінь аудіювання за О. Бігич можемо розуміти інтерактивні вміння аудіювання як різновид організаційних умінь.

Сучасні методисти з навчання англійської мови (С. Ніколаєва, О. Бігич, Л. Калініна, І. Самойлюкевич) виділяють *три основні етапи аудіювання*:

1) *pre-listening stage*, завдання якого ввести в тему мовного матеріалу, зняти ймовірні мовні труднощі. Цей етап передбачає формулювання комунікативного завдання;

2) *while-listening stage*: прослуховування повідомлення (мовного матеріалу);

3) *post-listening stage*: здійснюється контроль виконання комунікативного завдання, постановка нових комунікативних завдань, повторне пред'явлення тексту і, відповідно, повторний контроль за виконанням. Використовуються завдання рецептивно-репродуктивного, та продуктивного рівнів [7; 12].

О. Мисечко «*post-listening stage*» визначає як етап, на якому застосовуються лише рецептивно-репродуктивні та репродуктивні завдання, та виокремлює «*follow-up activities*» (завдання на продуктивне застосування учнями отриманої в процесі аудіювання інформації) у окремий четвертий етап [8: 105].

Принцип активності у навчанні іноземної мови пропагує задіяння різних форм роботи, зокрема на уроці, таких як фронтальна взаємодія, робота в парах або групах, тощо. Використання інтерактивних вправ та завдань формують у учнів старшої (профільної) школи інтерактивні уміння аудіювання, органічно розвивають аудитивну компетенцію школярів, допомагають реалізувати мету навчання аудіюванню – одержання змістовно-сміислової інформації, необхідної для подальшої реалізації у продуктивній мовленнєвій діяльності.

Інтерактивне навчання розуміється «як організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на:

- ✓ суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності);
- ✓ багатосторонній комунікації;
- ✓ конструюванні знань учнем;
- ✓ використанні самооцінки та зворотного зв'язку;
- ✓ постійній активності учня.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [11].

О. Пометун та Л. Піроженко умовно ділять інтерактивні технології навчання на чотири групи:

1) Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, робота в малих групах карусель, ротаційні трійки). Робота в малих групах включає такі вправи та завдання, як діалог, синтез думок, спільний проект, коло ідей, пошук інформації.

2) Технології колективно-групового навчання (спільна фронтальна робота всього класу). Вони включають обговорення проблеми в загальному колі, аналіз ситуації, незакінчені речення, мозковий штурм, аналіз проблем та дерево рішень.

3) Технологія ситуативного моделювання (навчальний процес будується на основі включення учнів у гру) включає симуляційні та імітаційні ігри, громадське слухання.

4) Технології опрацювання дискусійних питань представлені такими методами як дискусія, дебати, ланцюжок думок [11].

Зважаючи на вищезазначене, стало необхідним дослідити та провести аналіз завдань з аудіювання, що подаються у шкільних підручниках з англійської мови для учнів 10 класів. У пояснювальній записці до чинних Навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов визначено, що керуючись ЗЄР з мовної освіти, на кінець 11-го класу учні загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу іноземну мову, мають досягти рівня B1 у кожному виді мовленнєвої діяльності [10]. Для аналізу було обрано вітчизняні підручники

О. Д. Капрюк, Л. В. Калініної та І. В. Самойлюкевич, Л. І. Морської за новою програмою (2018 рік), а також автентичний посібник видавництва «Focus 2» (Sue Kay, Vaughan Jones and others. Students Book. Level A2+ - B1), які рекомендовані МОН України [4; 5; 9; 13].

У підручнику авторства Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич всього подається 23 тексти для аудіювання, з яких 19 текстів пропонуються з інтерактивними завданнями та 4 тексти без таких вправ. До 19 текстів з інтерактивними завданнями до них встановлено, що разом таких завдань налічується 47, з яких 23 завдань припадає на передтекстовий етап аудіювання, 22 – на післятекстовий етап, та лише 2 завдання – під час прослуховування тексту. Тобто, методом звичайної арифметики встановлюємо, що в середньому на 1 текст відводиться приблизно 2,5 інтерактивних завдання.

Для дотекстового етапу підібрані такі завдання, як *“Think and decide...”* – 9, *“Look at the pictures (photos...) and try to predict (to say, to describe, to compare)...”* – 10, *“Guess what (who)”* – 3, *“Rank ... in order of importance and give reasons”* – 1. На післятекстовому етапі також задіюються завдання типу *“Think and decide...”* – 4, поширеним є завдання *“Say if (say how much, voice your opinion on) ...”* – 4, *“Do some individual research ... and present”* – 5. Такі завдання як *“Discuss...”*, *“Debate about...”*, *“Answer the question and compare ...”*, *“Come up with your definition”*, *“Suggest your version...”* – одиничні випадки.

За формою проведення таких вправ на передтекстовому етапі домінує фронтальна форма роботи, в той час як на післятекстовому – групова (*“work in groups, ...”*) – 10 завдань, а 4 завдання передбачають одночасну участь всього колективу. Тобто, користуючись умовною класифікацією О. Пометун та Л. Піроженко, приходимо до висновку, що домінуючими є технології

кооперативного та колективно-групового навчання.

В ході дослідження текстів з аудіювання та передбачених завдань до них у підручнику О. Карпюк отримуємо наступну статистику: 22 – загальна кількість аудіоматеріалів, що подаються безпосередньо для аудіювання, з яких до 6 текстів не передбачено інтерактивних вправ, а 16 текстів супроводжуються такими завданнями. Відповідно для 16 аудіоматеріалів запропоновано 43 завдання на взаємодію, тобто середній показник таких вправ на один текст дорівнює приблизно 2,7.

У розрізі етапів аудіювання ситуація виглядає таким чином, що 20 завдань представлено на «pre-listening stage» та 23 – на «post-listening stage». На відміну від авторів попереднього джерела, О. Карпюк надає перевагу роботі в парах (*“in pairs” or “with a partner”*) – 22 завдання, та фронтальній формі взаємодії під час аудіювання, кількість таких вправ налічуємо 16, і лише 6 завдань пропонується виконувати групами (*“in groups,...”, “in small groups, ...”*). Слід відмітити, що такі форми є відносно рівномірно представлені і на дотекстовому, і на післятекстовому етапах, з невеликою перевагою роботи в парах перед прослуховуванням тексту.

До активної взаємодії спонукають такі завдання, як *“Talk with ... on ...”, “Speak up on...”, “Share your ideas (knowledge) on...”, “Exchange your opinions”* та аналогічні їм – всього 12, *“Agree and disagree if ... and explain...”, “Choose ... and explain...”, “Explain the meaning of ...”* – 5. Доречними та найпоширенішими є такі вправи на активну взаємодію, як *“Try to guess asking your partner”, “Do the questionnaire...”, “Ask and answer (questions, about)...”* – 11 завдань. Також пропонуються завдання на зразок *“Decide (whether, which)...”, “Discuss...”, “Sum up...”, “Compare...and discuss...”, “Do the quiz...”, “Give (instructions, advice) ...”*, які задіяні рідше або в одиничних випадках. В даному підручнику також основним чином використовуються вправи, що репрезентують кооперативні та колективно-групові технології співробітництва у навчанні аудіювання.

Протилежна статистика спостерігається у підручнику автора Л. І. Морської. Джерело пропонує 36 матеріалів для аудіювання, з яких лише 17 текстів доповнюються завданнями на взаємодію, яка переважно розрахована на фронтальну форму (хоча може розумітись і як індивідуальна робота, оскільки не зазначається, яким чином). У більшості випадків це завдання типу *“Answer the questions”*, які представлені тільки на післятекстовому етапі, та *“Complete the dialogue”* – задіяні тричі перед прослуховуванням тексту. Є два завдання на роботу в парі на «post-listening stage» – це *“Act out the dialogue...”*. Робота в малих групах взагалі не передбачається.

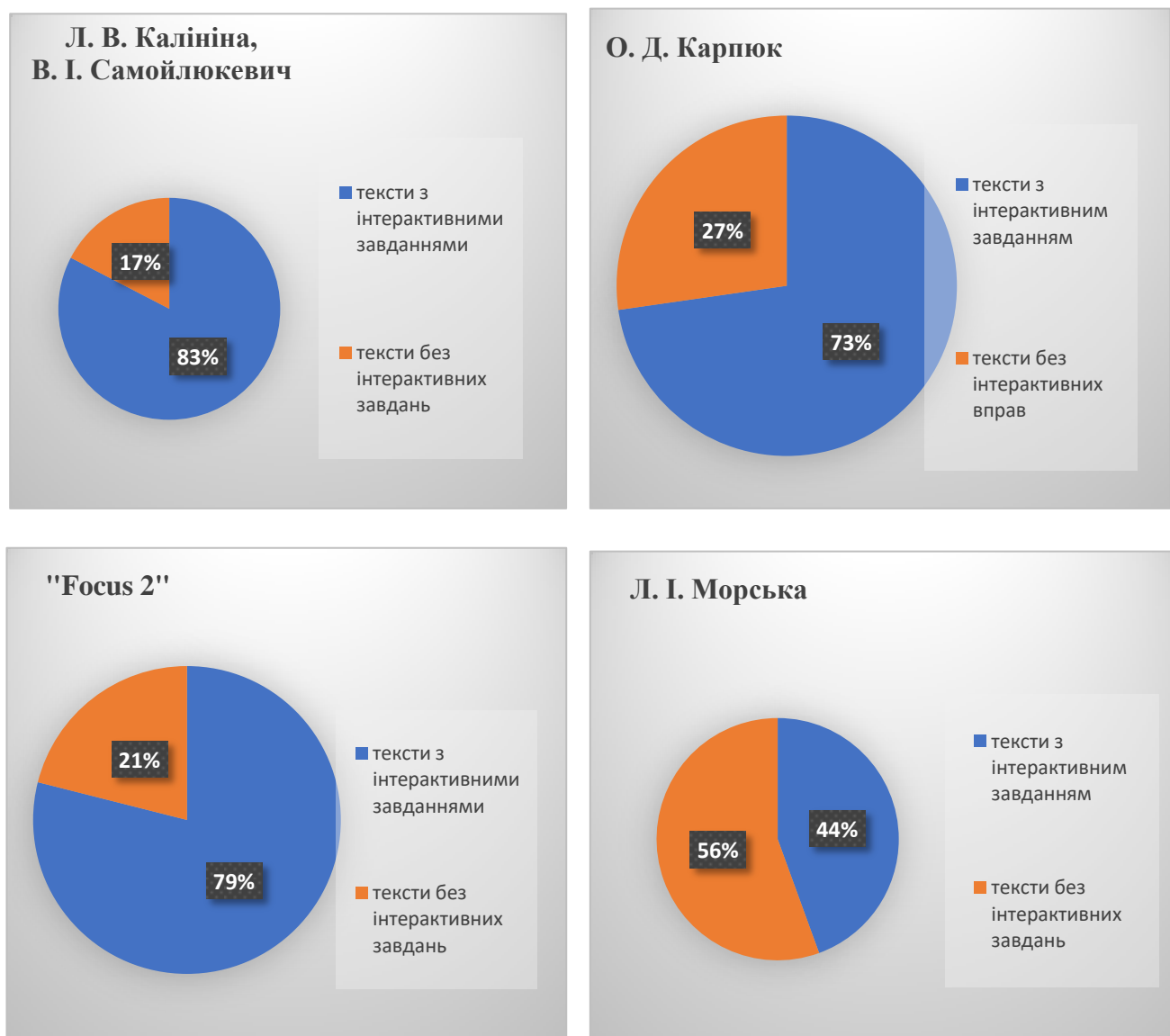
Для порівняння було досліджено автентичне джерело «Focus 2» (Sue Kay, Vaughan Jones and others) рекомендоване МОН для загальних середніх шкіл. Враховуючи те, що автентичні посібники надзвичайно насичені аудіотекстами, порівняно з вітчизняними (в даному посібнику загальна кількість таких текстів становить 126, в той час як середня кількість у вітчизняних – до 30), до детального вивчення були взяті аудіоматеріали зі вступної частини та одного

розділу (Unit 1). Загальна кількість аудіотекстів дорівнює 28, з них 9 текстів не враховуються в статистику, оскільки вони націлені на навчально-тренувальні дії з фонетики, граматики тощо. Отже, приймаючи до уваги 19 текстів, до яких можливо застосувати критерії аналізу, що застосовувались до аудіоматеріалів у вітчизняних підручниках, маємо такі результати: до 15 текстів пропонуються 23 інтерактивні завдання (середній показник на 1 текст становить 1,5) та до 4 аудіоматеріалів такі не передбачено. В свою чергу 23 вправи розподіляються за етапами аудіювання таким чином: 12 – дотекстовий, 11 – післятекстовий.

Відмічено відносну збалансованість роботи в парах та фронтальної форми як перед прослуховуванням текстів, так і після прослуховування. Домінуючими є завдання типу “*Discuss ...*” - 7, “*Answer the questions (Ask and answer about)...*” – 5 завдань. Також присутні завдання на порівняння (“*Compare...*”), описати щось (“*Describe ...*”), пояснити вибір або рішення (“*Why?*”), назвати або скласти перелік (“*List as many as you can...*”, “*Name...*”) тощо.

Для наочного порівняння результати аналізу співвіднесення текстів для аудіювання та інтерактивних завдань до них у досліджених джерелах зведено та представлено нижче у вигляді діаграм (див. мал.1).

Мал. 1 Аудіоматеріали підручників



Висновки. З огляду на все зазначене та представлені результати дослідження, які демонструють інтенсивність використання інтерактивних методів у навчанні аудіювання, приходимо до висновку, що питання формування інтерактивних навиків аудіювання учнів старшої школи є актуальним для подальшого дослідження з метою встановлення ефективних методів, прийомів та завдань, урізноманітнення їх, оскільки такий вид активної взаємодії спонукає не тільки до постійного пошуку та комунікації, але й розвиває процеси критичного і практичного мислення, вміння висловлювати свою думку та аргументувати її.

Список використаних джерел та літератури.

1. Гез Н. И, Ляховицкий М. В., Кошман И. М., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. М. : Высш. шк., 1982. 373 с.
2. Елухина Н. В., Каспарова И. Г. Подготовка учебного текста для аудирования *Иностранные языки в школе*. 1974 . № 2. С. 40–47.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., професор С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. С. 24–273. URL: http://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc (дата звернення: 25.10.2020).
4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) English : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 240 с. : іл.
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання) English (the 10-th year of studies) : підруч. для 10-го кл. закл. загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2018. 256 с. : іл.
6. Кочкина З. А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) *Вопросы психологии*. 1983. № 3. С. 161–167.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класич., пед. і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови в середній школі : навч. посібник-практикум для студ. Житомир : Полісся, 2002. 256 с.
9. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання) (English the 10th year of studies) : підруч. для 10-го класу закл. заг. середньої освіти. Профільний рівень. Тернопіль : Астон, 2018. 288 с. : іл.
10. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи // Офіц. веб портал МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 25.10.2020).
11. Пометун О. І., Пирожено Л. В. Науково-методичний посібник; за ред. О. І. Пометун. Київ : А. С. К. , 2004. 192 с.
12. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі : навчально-методичний посіб. / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич та ін.; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 152 с.
13. Focus 2 : Students Book / S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, B. Michalowski, L. Edwards. Harlow : Pearson Education Ltd, 2016. 127 p.

ЗОВНІШНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА

Образ людини, її зовнішність і духовний світ є домінантою будь-якої національної культури, системи її цінностей, а формування системи знань про людину – дуже важливою частиною сучасних наукових досліджень. Адекватне уявлення про людину можна отримати тільки шляхом синтезу знань різних наук. Так, з точки зору філософії, людину вивчають як суб'єкт пізнання й творчості. Психологи досліджують її психічні процеси та властивості. Соціологів людина цікавить як елемент соціального життя, вони розкривають, як на її становлення впливають соціальні фактори, аналізують її участь у змінах та розвитку суспільних відносин.

Антропоцентричний підхід у лінгвістиці сприяє розбудові мовної картини світу, внесок у дослідження якої зробили (Ф. С. Бацевич, С. Г. Воркачов, І. О. Голубовська, В. Л. Іващенко, В. В. Жайворонок, С. Я. Єрмоленко, І. М. Заремська, Л. А. Лисиченко, В. М. Русанівський та інші.

Метою статті є представити лінгвістичні підходи до вивчення зовнішності людини.

Виклад основного матеріалу. Сучасні лінгвісти тяжіють до розгляду людини в мові та мови для людини [2], а отже дослідження мовних явищ у взаємозв'язку зі свідомістю, мисленням, духовним життям людини, національною психологією, історією та культурою дозволяє по-новому представити її найбільш значимі фрагменти. Існує велика кількість досліджень семантичного поля віку людини, виконаних на матеріалі різних мов (І. С. Беженар, В. І. Матвеев). Значну увагу приділено вивченню семантичних полів кінетичної та сенсорної лексики (О. В. Волошина, О. А. Калугіна, Н. В. Накашидзе), досліджено українські прикметники на позначення моторики людини (Г. М. Яворська) тощо.

Одним із важливих аспектів мовної оцінки людини є її зовнішність, яку науковці досліджують з різних точок зору. Ставлення особистості до власної зовнішності як предмет психологічних досліджень розглянуто в працях Р. Ю. Вовчук, Т. Данильченко, В. В. Моляко, Н. Рамси.

Зовнішність людини як лінгвокогнітивний аспект досліджувала Т. В. Валюкевич, гендерні стереотипи зовнішності людини вивчали Ю.В.Клюкіна, А. А. Шиповська, характерні риси зовнішності людини у криміналістиці – В. О. Снетков тощо.

Отже, оцінки зовнішності, будучи пов'язаними з різними сферами буття, відіграють виключно важливу роль у психології спілкування, інтерперсональній комунікації, у розвитку та становленні особистості, засвоєнні її національної культури [4: 69]. У лінгвістиці їх роль винятково важлива для відтворення

комплексу уявлень, щодо поняття «мовної особистості», – синтезованого образу носія мовної свідомості.

Мовні оцінки зовнішності людини характеризуються надзвичайною строкатістю й неординарністю оціночних ознак, що лежать в їх основі, складністю асоціативних зв'язків, які дають можливість включати одне й те ж оцінне значення у різні асоціативні ряди, що обумовлено специфікою досліджуваного об'єкта [3]. Вивчаючи ці оцінки, ми намагаємося осмислити, систематизувати й описати їх як факти повсякденної свідомості та національно-образного мислення, використовуючи лексичні одиниці, наявні в мові, відтворюючи тим самим фрагмент картини світу у свідомості «мовної особистості».

Зовнішність людини залишається відносно незмінною протягом усього її життя. Ознаки, які характеризують зовнішню будову людини, називаються ознаками зовнішності. У кожної людини зовнішній вигляд суто індивідуальний і має здатність відображатися в матеріальних слідах та у пам'яті людини у вигляді уявних образів [3: 48].

Ознака – це характеристика, відмітна риса об'єкта. Так, В. О. Снетков до ознак зовнішності людини відносить власні, супутні, загальнофізичні та анатомічні ознаки [4].

Власні ознаки – це елементи й ознаки зовнішності людини, що проявляються у процесі її життєдіяльності.

Під супутними ознаками В. О. Снетков розуміє предмети одягу, що перебувають у постійному користуванні особи в момент її відображення, а також носильні речі (портфель, парасолька, годинник, окуляри, сережки, слухові апарати тощо). Науковець зазначає, що ці ознаки також індивідуалізують зовнішній вигляд особи, але їх ідентифікаційна значущість не така суттєва, бо їх можна змінити [4].

Загальнофізичні ознаки, на думку В. О. Снеткова, – це загальні біологічні, соціально-територіальні та популяційні особливості людини. До них належать ознаки загальнофізичні (стать, вік) і демографічні, що характеризують певну расу, національність, народність, етнічну групу чи іншу популяцію, яка живе на певній території [4].

Анатомічні (анато-морфологічні, статичні) ознаки – це особливості зовнішньої будови тіла та скелета людини. В. О. Снетков зазначає, що індивідуальність зовнішнього вигляду проявляється насамперед у неповторній сукупності форм, розмірів і особливостей частин тіла. До анатомічних ознак дослідник відносить зріст, загальну будову тіла, форму голови, лоба, брів, носа, губ, рота, вид і колір волосся, обличчя, носа та інших частин тіла.

У нашому дослідженні, спираючись на класифікацію В. О. Снеткова, ми аналізуємо анатомічні та функціональні ознаки зовнішності людини, які відображено у табл. 1 і 2.

Таблиця 1

Анатомічні ознаки зовнішності людини

Деталі портрета	Характеристика ознак
Обличчя	красиве, кругле, продовгувате, ніжне, грубе, біле, бліде,

	рум'яне, смагляве, видовжене, худорляве, повне, серйозне, добре, похмуре, зле, сите, порожевіле
Лоб	вузький, широкий, високий, низький, смаглявий, білий, зморщений
Брови	прямі, довгі, чорні, темні, вицвілі, тонкі, широкі, густі, навислі, насуплені
Очі	виразні, широко поставлені, темні, світлі, карі, чорні, сині, сірі, чисті, відкриті, ніжні, ясні, прекрасні, променисті, лукаві, карі, сумні
Ніс	великий, невеликий, довгий, кирпатий, тонкий, широкий, м'ясистий, рівний, прямий, із горбинкою, горбатий
Щоки	великі, малі, худі, повні, товсті, рум'яні, бліді, червоні, білі, засмаглі
Рот	великий, невеликий, малий, широкий
Губи	повні, тонкі, свіжі, бліді, безкровні, стиснуті, розтулені
Підборіддя	пряме, скошене, вертикальне, виступаюче
Вуха	великі, малі, зморщені, білі, червоні, бліді, смагляві
Волосся	темне, світле, русаве, чорне, каштанове, попелясте, біляве, золотисте, руде, сиве, блискуче, тьмяне, пшеничне, густе, рідке, довге
Статура	середньої статури, повний, худий, худорлявий, стрункий, тендітний, згорблений, незграбний, широкоплечий, кремезний, дебелий
Зріст	високий (високого зросту), середній (середнього зросту), невисокий (невисокого зросту)
Шкіра	біла, бліда, червона, смаглява, ніжна, груба, молода, стара, зморщена
Органи (руки, ноги і т.д.)	великі, маленькі, довгі, вузькі, широкі, короткі

Таблиця 2

Функціональні ознаки зовнішності людини

Деталі портрета	Характеристика ознак
Хода	кульгавий, клишоногий, швидкий тощо
Міміка	рясна, нерясна
Жестикуляція	рухлива для посилення виразності мовлення
Звички	Той, що тримає руки по швам, в кишенях, за спиною, за бортом одягу; перекидає ногу на ногу; гризе нігті
Мова	невиразна, гаркавлячи, шепелявлячи
голос	дзвінкий, глухий, хриплий, гугнявий
Вираз очей	привітний, розумний, відкритий, серйозний, веселий, сумний, похмурий, злий, вольовий
Погляд	ясний, розумний, відкритий, серйозний, веселий, уважний, спокійний, задумливий, замріяний

Риси характеру	ввічливий, уважний, добрий, товариський, працелюбний, чесний, щедрий, порядний, суворий
----------------	---

Людську зовнішність можна одночасно розглядати і як певну фізичну форму, фізичне тіло з певними, хоча і змінними параметрами, регламентованим «набором» елементів, які утворюють дане тіло [1]. По відношенню до «Я» вони як фізична форма є певною мірою незалежними, самостійно існуючими, що дозволяє розглядати зовнішність людини як фізичний об'єкт, що характеризується як кількісною (з відомими межами варіацій) визначеністю, так і просторовою визначеністю. Кількісна визначеність у пізнавальному аспекті може бути представлена набором параметрів, використовуваних для вимірювання фізичних величин – розмір, маса, вага. Названі параметри є спільними як для наукового знання, так і для повсякденної свідомості, що зближує наукове знання та оцінки зовнішності як різновид буденної свідомості.

Зовнішність – вираз основних властивостей і якостей внутрішнього світу людини. Будучи способом добування інформації про внутрішній світ людини, оцінки зовнішності постають як комплекс асоціативних зв'язків, що співвідносяться із зовнішнім проявом психоемоційного складу особистості. Вони, будучи початковими уявленнями про людину як особистість, закріпленими в буденному знанні, служать основою інформації про особистісні властивості незнайомої людини.

Висновки. Отже, ми підтримуємо думку В. Богуславського, що зовнішність із лінгвістичної точки зору – це виразний засіб комунікації, зверненої до інших людей. Ця функція є чи не найбільш значимою у соціальному житті людини для її існування як члена суспільства. Поняття «комунікація» у даному контексті слід розуміти розширено, не обмежуючись рамками мовного спілкування, як «контакт свідомостей», а комунікативну сферу – як «цілком гносеологічну», формою реалізації якої виступають «комунікативні подання та комплекси» на різних рівнях свідомості (підсвідомий та надсвідомий), а комунікативну діяльність як «рух комунікативних уявлень всередині і між суб'єктами, які спілкуються між собою». Надання зовнішності комунікативних властивостей, з точки зору розширювального розуміння комунікації дозволяє переконливо показати комплексний характер дії оціночного механізму, одночасне включення різних рівнів людської свідомості в процесі формування таких оцінок.

Список використаних джерел та літератури

1. Богуславский В. М. Внешность человека как объект комплексного исследования. Режим доступа: <http://vneshnii-oblik.ru/ysikosnanie/ocenka.html> (дата звернення: 31.10.2020)
2. Заремська І. М. Мовна картина світу як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2011. Вип. 7. С. 396–402.
3. Калугина Е. А. Кинетическая лексика в раскрытии образа персонажа в художественном тексте на материале французского романа XX ст. *Вісник Харківського держ. ун-ту. Романо-германська філологія*. Харків : Харків. держ. ун-т. 1999. № 424. С. 47–49.
4. Снетков В. А., Зинин А. М., Винниченко И. Ф. Типы и элементы внешности (ТЭВ). М., 1979. 248 с.

ДОЛЯ МИТЦЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛИ ДЖОЗЕФА КОНРАДА «ЕМІ ФОСТЕР»)

Мистецькі твори, звичайно, виникають не лише на основі автобіографічних фактів і подій, учасником яких був їхній творець, але дуже часто повне розуміння художнього тексту досягається завдяки знанням біографії його автора. До того ж вона повинна бути не такою уніфікованою, якими були донедавна життєписи письменників у шкільних підручниках. Актуальним сьогодні постає питання вивчення життєтворчості митців крізь призму їхніх художніх творів.

Драматичні долі багатьох письменників стали сюжетами художніх творів, що призвело до появи нових жанрових різновидів: біографічний роман, новела-біографія, повість-есе тощо. Прикладом можуть бути багато чисельні романи Андре Моруа – «Три Дюма», «Олімпію, або життя Віктора Гюго», «Лелія, або життя Жорж Санд» та ін. Відомий американський письменник І. Стоун – автор біографічних романів про Д. Лондона, Ван Гога, Мікеланджело. Томас Манн написав роман «Лотта у Веймарі», присвячений одному з життєвих епізодів великого Гете. М. Булгаков – автор драми про Ж.-Б. Мольєра, Й. Гете – про Т. Тассо. Біографії знаменитих людей займають значне місце й у творчості англійського письменника Р. Олдінгтона. У книзі, присвяченій Стівенсону, яка має підзаголовок «Портрет бунтівника», він створив ніби два життєписи – біографію життя й біографію творчості, переконливо доводячи, що одне не може існувати без іншого.

Французький письменник А. де Сент-Екзюпері говорив: «Шукайте мене в тому, що я пишу». Справді, автобіографічні елементи в його книгах займають значне місце. Це дало підстави деяким дослідникам вважати, що вся творчість митця – це розтягнутий у книгах щоденник автора.

Елементи автобіографізму яскраво відчутні й у творах Дж. Конрада, зокрема його новелі «Емі Фостер» (1901 р.). Звертаючись до жанру малої прози, славетний британський письменник родом з України осмислює власний досвід розлуки з батьківщиною в темах самотності та скитальства. Він майстерно передає власне відчуття самотності на чужині, переповідаючи історію емігранта з Галичини, який починає нове життя в Англії. Б. Рассел переконаний, що «Конрад, подібно до цього селянина, був дуже самотній серед англійців і лише завдяки неймовірним зусиллям волі справлявся з цим почуттям» [2: 80].

Автори статті про українські ремінісценції у творчості Конрада зазначають, що до рідних місць, де визрівали «сміливі життєві та творчі плани», письменник звертався неодноразово – у думках, книжках, мандрах [5]. Уже будучи британським моряком, він двічі відвідав Україну – навесні 1890-го та в серпні 1893

року. Збирався й утретє – 1914 року, мріючи показати країну свого дитинства сином Борису та Джону, проте перешкодила перша світова війна. Однак зв'язок з Україною на цьому не перервався: хоча з деяким запізненням, та все ж українському читачеві пощастило ознайомитися з творчістю свого земляка. Проте українські шляхи видатного письменника й досі лишаються недослідженими.

В українському літературознавстві першою оцінкою прози Джозефа Конрада стало есе Ю. Косача «Джозеф Конрад. Конкістадор з України» (1946). В Україні творчості митця досі не присвячено окремої монографії, не захищено дисертацій (окрім компаративістичних і лінгвістичних), обмаль статей представлено в літературно-критичній та методичній періодиці (Л. Гижа, Л. Кобзан, О. Куцевол, Л. Овдійчук, О. Ткачук та ін.). Суттєвим кроком на шляху дослідження, вивчення та популяризації творів письменника стала конференція, проведена 2018 р. в м. Бердичів на Житомирщині.

Мета статті – дослідити своєрідність авторського потрактування в новелі «Емі Фостер» мотиву самотності героя та ситуації маргінальності буття у взаємозв'язку з особистим досвідом прозаїка.

Новела «Емі Фостер» була опублікована в Лондоні 22 квітня 1903 року й відразу привернула увагу публіки. У центрі твору – тема еміграції населення з Європи до Америки, яка стала злостенною для епохи кінця XIX – початку XX століть, у період економічної кризи напередодні Першої світової війни. Джозеф Конрад порушив дві ключові проблеми: складнощі адаптації на чужій землі серед іншомовного оточення та проблему інтеграції в іншу культуру й суспільство.

Британського письменника зацікавив характер українського селянина. Справжнім героєм новели став чоловік головної героїні твору Янко Гураль, якого численні західні дослідники творчості Конрада характеризують як «польського горця з австрійських Карпат». Між тим сам прозаїк пише досить чітко, не залишаючи простору для дослідницьких фантазій: Янко – «горець із східного пасма Карпат», тобто українець-гуцул [1: 212].

Сільський лікар Кеннеді, від особи якого ведеться розповідь у новелі, називає Янка Гуралья «castaway». Це слово має два значення, й обидва добре пасують до особистості й долі героя. По-перше, він «той, хто потрапив у корабельну аварію»: Янко плив до Америки та після катастрофи на півночі Європи був викинутий на британський берег. По-друге, він – «вигнанець», «ізгой», чужий у країні, в якій опинився з веління долі [1: 213].

«Тут усе було не таке, як в його країні. Небо і вода були іншими... Навіть трава і дерева були не такими...». Оточуючі його обличчя були «такі закриті, такі загадкові й такі мовчазні, немов обличчя мертвих, які володіють знанням, неприступним для живих людей» [1: 216]. Герой новели відчуває холодність і навіть ворожість нового для себе середовища.

Оповідач згадує, що для Гуралья, який «нічого не знав про світ, Англія залишилася невідкритою країною. Мав минути певний час, поки він вивчив її ім'я». Сам же він залишався тут «страченим чужинцем, безпорадним, незбагненим, таємним за походженням» [1: 218]; такі люди стають «об'єктом

підозр, неприязні чи страху» серед аборигенів. Автор порівнює Янко з твариною, що потрапила до тенет.

Становище чужинця на заході Європи, художньо проаналізоване в новелі, зачіпає й етичний момент, який завжди мав велике значення для Конрада. Із перших днів свого життя в Англії Гураль вражений бездушним ставленням до чужинця, який сприймається аборигенами просто як жебрак. Із точки зору героя, оповідача та письменника, ця обставина ніяк не може служити виправданням людської байдужості чи навіть жорстокості. Лікар Кеннеді згадує – звичайно, зі слів самого Янка: «... у його країні до жебраків – навіть тоді, коли їм нічого не давали – зверталися по-доброму. Дітей у його країні не навчали кидати камінням у тих, хто потребує співчуття...». Янко щиро здивований, чому люди тут такі немилосердні, а діти агресивні? Вони ж бо живуть у країні, «де шляхи нагадують садові доріжки, а зовнішній вигляд людей, особливо в неділю, свідчить про їхній добробут» [1: 209].

У новелі акцентується мотив психологічної несумісності Янко й місцевих жителів, які вразили його тим, що ніколи не посміхалися, а їхня «неймовірна самотність, здавалося, впала на них із свинцевого зимового неба, на якому ніколи не з'являлося сонце». Янко не міг звернутися до жодного з них і не сподівався, що хтось зрозуміє його. Він навіть засумнівався, «чи то християнська країна взагалі», до такої міри все відрізнялося від знайомого, рідного. І не дивно, що перша дівчина, яка подає йому кусень хліба у цій незнайомій землі, здається йому схожою на ангела і стає згодом його дружиною, хоча й вона неспроможна до кінця зрозуміти Янкову душу. Ім'ям цієї жінки і назвав письменник твір.

Розповідь від першої особи – лікаря Кеннеді – про Янко Гуралья, емігранта з Карпатських гір, який єдиний вижив у корабельній аварії, а згодом помер жалюгідною смертю в англійському селищі – вражає дослідників творчості Конрада своєю відвертістю й філософічністю. Це дозволяє трактувати новелу як притчу.

Янко Гураль – звичайна людина, яка прагне до щастя, шукає дружби та кохання, але виявляється викинутим жорстоким морем на похмурий берег, де його надії наражаються на підозру й непорозуміння. Працьовитий, сповнений завзяття до рішучих змін у житті Янко стає разом зі своїми земляками жертвою нечесних шахраїв, які обіцяють високий заробіток в Америці, а натомість забирають гроші і залишають людей напризволяще. За іронією долі після тривалих митарств, що їх пережили селяни та їхні малолітні діти, корабель, що мав нарешті відвезти їх до Америки, був протаранений іншим судном, унаслідок чого усі, крім Янко, загинули. Смерть увірвалася до понівечених страшними випробуваннями людей раптово і безжально – вночі і без попередження. За текстом твору стає відомо, що на світанку, не побачивши корабля на обрії, мешканці містечка навіть гадки не мали, що сталася трагедія. Вони були переконані, що судно віднесло сильним вітром, але аж ніяк не те, що воно пішло під воду.

Люди залишаються самотніми й незрозумілими одне одному до кінця свого життя, а губить їх байдужість, обмеженість та бездушність оточуючих, як згубила «неосвіченого романтичного селянина з Карпат» Янка Гуралья, викинутого морем

на берег Кента [6]. Янко не володіє англійською мовою і стає чужим та незрозумілим для місцевого населення.

Поступово йому вдається акліматизуватися і, зрештою, одружитися з Емі Фостер, нецікавою дівчиною, чії гуманні вчинки були першими актами доброти, які він відчув на чужині. Добробут від наданого притулку Янко за його благородний поступок (порятунок онуки пана Сваффера) і щастя в шлюбі недовговічні. Емі, налякана його гарячкою та незрозумілими мареннями на іноземній мові, відмовляється допомогти йому в час хвороби й залишає чоловіка помирати.

Ця історія відображає низку типово конрадівських тем про непорозуміння між людьми, боротьбу між суперечливими людськими устремліннями, а також безнадійну самотність людини та її безпорадність у всесвіті, яким, здається, зовсім не керує благодійний Бог. Стан Янко дійсно жалюгідний, про що лікар Кеннеді заявляє на початку розповіді: «Для будь-кого це чимале випробування – опинитися закинутим у якийсь темний закуток землі чужаком, безпорадним без'язиким і безрідним. Однак мені здається, що жодного з авантюристів, які потрапляли в корабельні аварії в різних недосліджених краях, не очікувала така проста та трагічна доля, як чоловіка, про якого я кажу, найбільш безневинного з авантюристів, викинутого морем на берег цієї затоки, мало не під самим моїм вікном» [1: 209].

Провина Янко полягає в його «іншості», а також внутрішніх якостях, які ізолюють його від інших. Навіть тоді, коли зрештою юнак поводить себе як частина місцевого суспільства, він ніколи не перестає сприйматися як ексцентричний іноземець: «Його інакшість мала особливий невитравний наліт. Урешті-решт люди звикли його бачити. Але ніколи так і не звикли до нього самого... У всьому він був інакший: чистий серцем. і повен нікому не потрібної доброї волі, цей ізгой, відокремлений, наче переселенець з іншої планети, безмежними просторами від свого минулого і безмежним невіданням від свого майбутнього. Його жвава, запальна манера говорити усіх просто приголомшувала» [1: 217]. «Гаспид» – так його називали.

Його пристрасна натура, насолода піснями й танцями, буйна життєрадісність, граціозність, його почуття єдності з природою та його щира й помітно виражена релігійна відданість – усе це контрастує з флегматичністю, відсутністю уяви, короткозорістю й обмеженістю. Його характерні риси, мабуть, і є причиною розширення розриву між ним та іншими.

Трагічний вимір долі Янко, схоже, має універсальні наслідки: нездатність подолати розбіжності між окремими людьми – це не лише випадок вигнання Джозефа Конрада, але й те, що переживає кожна людина. Сцена жалюгідного кінця Янко віддзеркалюється трагічним відлунням, підсилюється через релігійні конотації: «Його лихоманка минула, забравши з собою тепло життя. У ті останні хвилини життя Янко, згадуючи його важке дихання і блискучі очі, він знову нагадує нам дикого звіра під сіткою; птаха, схопленого в пастку. Емі залишила його. Вона залишила його хворого, безпорадного, страждаючого від спраги. Спис мисливця увійшов до його самої душі. «Чому?» – вигукнув він пронизливим і

обуреним голосом людини, що волає до Творця. Відповіддю йому був порив вітру і шерех дощу» [1: 221].

Співчуття та емоції, викликані в читачів від осмислення трагічної історії Янко Гуралю, видаються протилежними стійкій жорстокості та неприйнятності, із якими зустрічається чоловік у середовищі селян, і які відчуває пізніше від самої Емі. Це порушує очевидний і часом парадоксальний сумнів Дж. Конрада щодо можливості повноцінного спілкування з іншими, що також є важливою темою багатьох творів автора.

Історія трагічного нерозуміння й відчуження заснована на класичних шаблонах з універсальними наслідками, що стосуються неминучої фатальності долі, з якою людина зустрічається у світі. «Емі Фостер» – твір, який цілком може бути сприйнятий як приклад конрадівського парадоксу співчуття та надії на спілкування, а також непрактичності успішних міжособистісних відносин [3].

Оповідна техніка дозволила письменникові мінімізувати в новелі елементи історії, які викликають найменше інтересу (мелодраматичні розповіді, морські пригоди, романтичні мотиви тощо), сконцентруватись на ізоляції Янко, його неприйнятті та особистому розпачі персонажа. Художній вибір Конрада зруйнував лінійний розвиток сюжету, однак віддав перевагу аналізу характеру й психології героя [4]. Таким чином, незв'язна розповідь лікаря Кеннеді підтримує свідомий художній задум самого Дж. Конрада. Вибудувана стратегія дозволяє письменникові виокремити фрагменти життя Янко, яким бракує належної хронологічної єдності, але які відображають тематичну єдність. Цей прийом дозволяє Конраду вводити короткі коментарі від інших персонажів, яких цитує Кеннеді, щоб завершити цілісну картину, пов'язану з образом і долею Янко.

Отже, новела «Еммі Фостер» є яскравим прикладом того, як особистий життєвий досвід автора впливає на інтерпретацію створених ним характерів. Психологізм і загальний трагічний тон твору заходні критики (Б. Рассел, Дж. Мейєрс, Я. Ватт, Е. Вайттекер) пояснюють його польсько-українським корінням, ніколи не забуваючи, що письменник тільки мовою своїх творів англієць. Відтак, знання біографії письменника дає дослідникам «ключ до обрізів-персонажів» його творів, хоч зрозуміло, що митець не може пройти через усе, через що проводить своїх героїв. У життєтворчості митця завжди є щось, що дозволяє краще зрозуміти переживання героїв його творів.

Закладена в авторській позиції Дж. Конрада багатозначність дає можливість застосовувати різні варіанти інтерпретації творчості письменника, що відкриває перспективи для подальшого ґрунтовного вивчення його літературного доробку.

Список використаних джерел та літератури

1. Конрад Дж. Емі Фостер. З англ. пер. І. Павленко. Всесвіт. 2018. № 3–4. С. 205–222.
2. Рассел Б. Джозеф Конрад. Иностранная литература. 2000. № 7. С. 78–85.
3. Ткачук О. «Емі Фостер» Джозефа Конрада: проблема адаптації в іншомовному суспільстві. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64 (дата звернення 01.11.2020).
4. Ткачук О. Вигнання та контрапункти любові в новелі Джозефа Конрада «Емі Фостер». URL : <http://ua.convdocs.org/docs/index-83526.html> (дата звернення 01.11.2020).

5. Ткачук О. Україна в ранній критиці, епістолярії та мемуаристиці Джозефа Конрада. Київські полоністичні студії. Т. XXVI. С. 481–489. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64 (дата звернення 01.11.2020).

6. Хьюитт К. Джозеф Конрад: проблема двойственности. Пер. Д. Иванова. Иностранная литература. 2000. № 7. С. 169–178.

В. О. Шуляренко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ФЕНОМЕН ІНВЕРСІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Феномен інверсії перебуває у фокусі зацікавлення багатьох науковців. Актуальність дослідження цього поняття обумовлена тим, що у сучасній лінгвістиці поняття інверсії трактується неоднозначно.

Проблема інвертованого порядку слів висвітлюється в працях таких вчених як В. Л. Каушанська, І. Р. Гальперін, В. Д. Аракін, Т. В. Яхонтова, Д. Деніелсон, Д. Білбер, Д. Крістал, Дж. Сілі та інших.

Мета статті полягає у дослідженні поняття інверсії та підходів до його визначення у сучасній лінгвістиці.

Англійська мова є аналітичною, що зумовлює важливість збереження фіксованого порядку слів. Порухення усталеної послідовності членів речення, внаслідок якого певний елемент виділяється й набуває конотації емоційності або експресивності, називається інверсією. Хоча в англійській мові розташування слів достатньо жорстке, все ж таки воно допускає певну рухомість, тому прямий порядок членів речення може бути змінений із метою виділення слова чи групи слів, для того, щоб привернути увагу читача або слухача. Конструкції з порушенням порядком слів, отримали назву «інверсія».

Термін інверсія має латинське походження (*inversio* – перевертання; перестановка) і визначається як порушення характерного для англійської мови прямого порядку слів: підмет – присудок [4: 148].

Словник Р. Лонгмана дає наступне визначення даного явища: «Інверсія – це операція з перестановки членів речення, в результаті якої порядок слів у двох висловлюваннях стає зворотним. Наприклад, в розповідних реченнях в англійській мові допоміжне дієслово стоїть після підмета (*I will help you*), в питаннях – перед підметом (*Will you help me?*)» [9: 274].

Інверсія визначається положенням синтаксично пов'язаних між собою членів речення відносно один одного. Зміна порядку слів не може бути необмеженою, вона підпорядкована певним правилам, тобто використовуються не всі можливі зміни положення, а тільки деякі, конкретні зміни. Таким чином структури з вступним словом, структури з інверсією дієслівної зв'язки і питальні речення – все це є синтаксичними моделями зворотного порядку слів.

І. В. Арнольд визначає поняття інверсії наступним чином: «Інверсія – це порушення звичайного порядку положення членів речення, в результаті якого певний елемент виявляється виділеним і отримує спеціальні конотації емоційності або експресивності» [2: 112].

За твердженням І. Р. Гальперіна, інвертований порядок слів виділяє те, що повідомляється, як присудок, так і доповнення: доповнення акцентуються з огляду на те, що вони поставлені на перше місце, присудок – тому, що він підпадає під наголос, як кінцевий елемент висловлювання [2: 64].

На основі вищеописаних визначень можна зробити висновок, що в сучасній англійській мові інверсії відведена особлива функція в побудові речення. Інверсія тягне за собою зміни сенсу висловлювання, що виступає визначальним засобом у разі необхідності вираження експресивності в тексті.

Як правило, лінгвісти (І. В. Арнольд, І. І. Прибиток, В. А. Кухаренко) розрізняють граматичну і стилістичну інверсії. Зарубіжні лінгвісти (Сільвія Чолкер [7], Майкл Суон [13], Марк Фолі [8]), розглядаючи зміну порядку слів у реченні, використовують такі терміни як інверсія та «fronting» [9: 18; 12: 327]. Це структура, в якій частина речення виноситься на початок з метою акцентувати увагу на важливому (*Wine I can't drink it gives me a headache*). Під частиною речення мається на увазі прикметник, обставинна конструкція, доповнення. Варто відзначити, що при винесенні в початкову позицію прикметника або обставини порядок слів стає інвертованим. Однак такі зарубіжні вчені, як Марк Фолі і Сільвія Чолкер, не відносять такі перестановки членів речення до інверсії, називаючи такого роду конструкції «fronting» [7: 18; 8: 327]. Незважаючи на різницю в термінах, конструкції з «fronting» розглядаються у якості стилістичної інверсії.

Згідно з твердженням А. І. Смирницького, в англійській мові існують різні випадки вживання інверсії. Той чи інший тип інверсії може нести будь-яке експресивно-стилістичне забарвлення і смислове навантаження в реченні. А. І. Смирницьким схарактеризовано основні пункти граматичного значення інверсії [5: 73]:

1. Часткова інверсія, яка найчастіше використовується при побудові питання: *Have you seen him? Does he like reading? Was he ill?*

2. Використання інверсії при вираженні умовності в умовних реченнях без сполучника *if*. У випадках такого роду здебільшого спостерігається саме часткова інверсія. Також в подібних прикладах можна відзначити зв'язок інверсії з категорією способу: *Were I there I should be very glad*.

3. Інверсія в ситуаціях, коли на початку речення присутнє певне визначальне уточнююче слово, обмежувальні або негативні частки, прислівники або сполучники: *hardly, no sooner, only, seldom, never. Only now do I understand ... Never could he understand her*.

4. Інверсія відбувається також і тоді, коли на перше місце в реченні виносяться слова, що містять в собі найбільш істотну частину присудка в смисловому відношенні. Тут можна виділити два типи випадків:

– з винесенням на перше місце предикативного члена: *Bright and sunny was the morning*;

– з винесенням на перше місце придієслівного прислівника: *In ran the boy.*

5. Наступний випадок уживання інверсії пов'язаний з поширеними обставинними виразами у разі, якщо вони встають на першу позицію у реченні: *Down the frozen river came a sledge drawn by dogs.*

6. Інверсія з усталеними зворотами. Найпоширеніший приклад інверсії – речення, що починаються зі звороту *there is / there are*, за яким слідує іменник зі словами, що відносяться до нього, а також, обставина місця або часу: *There is a window in the hall. There are pictures in the room.*

7. Локальна інверсія. У разі, якщо обставина місця знаходиться в початковій позиції, то в реченні можливий інвертований порядок слів (присудок знаходиться перед підметом).

8. Інверсія для рівноваги. Інверсія для рівноваги вживається не з метою виразності, а для усунення дисбалансу речення. Якщо присудок складений, то підмет має бути представлений складною конструкцією.

9. Також, можна виокремити численні випадки вживання інверсії – виразу волі і бажання в реченнях, оскільки ці висловлювання зазвичай характеризуються яскраво вираженим емоційним забарвленням. У таких випадках інверсія пов'язана з категорією способу: *Long live Freedom! Don't you go!*

Висновки. Таким чином, існуючі підходи до інверсії можна звести до таких положень:

1) порядок слів розглядається як лінгвістичний феномен, пов'язаний з поняттям частин речення;

2) інверсія – особливість давньоанглійської мови і частково середньоанглійської мови;

3) інверсія розглядається як стилістична фігура в літературі.

Список використаних джерел та літератури

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1981. 329 с.
2. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во. лит. на ин.яз, 1958. 460 с.
3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 176 с.
4. Мороховский А. Н., Лихошерст И. Н., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка. К.: «Вища школа», 1984. 248 с.
5. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во. лит. на ин.яз, 1957. 284 с.
6. Хомский Н. Синтаксические структуры. М.: Высш. школа, 1990. 116 с.
7. Chalker S. Current English Grammar. Prentice Hall, 1997. 296 p.
8. Foley M. My GrammarLab Advanced C1/C2/ Mark Foley, Diane Hall. Pearson, 2012. 411 p.
9. Jack C. Richards Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education, 2002. 606 p.
10. Jack C. Richards Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education, 2002. 606 p.
11. Knott A., Hulbert A.J. The Elements of Old English. MI: George Wahr Publishing, 1977. 125 p.
12. Strumpf M. The Grammar Bible. An owl book, 2004. 489 p.
13. Swan M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2009. 658 p.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ DIY ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. З 2017 року в Україні стартує Нова українська школа, яка потребує нового підходу до навчання. Програма звільняє учнів від домашнього завдання, учні початкової школи навчаються імпліцитним шляхом. 2018 року вийшли нові ради та установи, а з 2018/2019 навчального року за новим стандартом розпочали навчання першокласники по всій Україні.

Початковій школі вкрай важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивовувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби, повинні сприяти вихованню в учнів комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, зокрема і в розвитку уяви та творчості.

Актуальність дослідження. Проблемою початкової школи займалися наші співвітчизники та іноземні методисти, такі як: Колкова М. К., Антонюк Н.М., Коломінова О. О., Роман С. В., Бігич О. Б., Пометун О. І., Біда О. А., М. А. Рибникова.

Хоча вони і займались проблемою початкової школи, але реформи потребують більш креативного підходу до навчання. Виходячи з цього можна зрозуміти що діти живуть креативністю та тягою до творіння, їм подобається ліпити руками, вирізати та клеїти. Все це веде до DIY технології яка вкрай важлива в початковій школі.

Метою роботи є спроба показати доцільність «DIY» технології.

Виклад основного матеріалу. Аналіз методичної літератури, зокрема аналіз підручників початкової школи з англійської мови, показав, що новий технологічний підхід є важливою складовою.

Технологія навчання передбачає науковий підхід до змісту навчання. Технологія навчання мовленнєвої комунікації пов'язана з науковим підходом до того, як навчати: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і прийомів, якими засобами навчання, з урахуванням яких факторів, для того щоб одержати найкращий педагогічний ефект[1].

Наші спостереження за викладанням іноземної мови в початковій школі показало необхідність МОН щодо змін в викладанні іноземної мови зо лише підручник не може забезпечити досягнення цілей для успішного викладання освітнього розвивального матеріалу іноземної мови у початковій школі.

Необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би більш глибокому розумінню

власної культури. Завдяки введенню в програму DIY технологій викладання та вивчення мови буде більш ефективнішим та простішим.

З метою того оскільки підручники з англійської мови містять DIY технології, ми проаналізували підручники рекомендовані МОН таких авторів Н. Q. Mitchell – Marileni Malkogianni SMART JUNIOR 3, та О. Д. Карпюк, англійська мова 4 клас.

Таблиця 1.

Кількість комунікативних завдань в підручниках з англійської мови учнів 3-4 класів

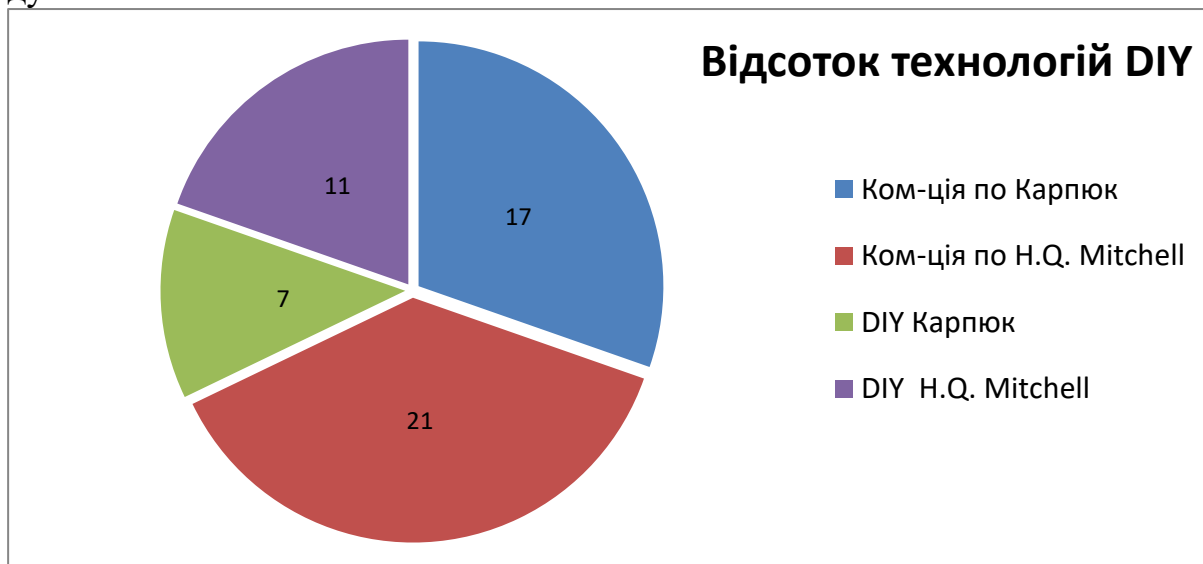
№	Автор	Кількість комунікативних завдань
1.	Н. Q. Mitchell – Marileni Malkogianni SMART JUNIOR 3	21
2.	О. Д. Карпюк, 4 клас	17

Таблиця 2.

Кількість вправ та завдань для дітей по технології DIY (або зроби сам)

№	Автор	Кількість завдань DIY
1.	Н. Q. Mitchell – Marileni Malkogianni SMART JUNIOR 3	11
2.	О. Д. Карпюк, 4 клас	7

Схематично зображено відсоток технології DIY яку ми отримали з нашого досліджу.



Діаграма 1

Наш невеликий досвід роботи в школі показав, що тільки підручник не може забезпечити тому необхідному рівню викладання. Тому сучасний вчитель будь-якої іноземної мови повинен запроваджувати на своєму уроці DIY діяльність.

Креативна діяльність забезпечує зацікавленість та зосередженість кожного учня, зберігаючи при цьому клас яскравим та цікавим.

Шкільні та позашкільні види ДІУ діяльності

Шкільні	Позашкільні
<ul style="list-style-type: none"> • <u>3D відкритки</u> або pop-up cards • <u>3D тваринки</u> за якими діти зможуть вигадати історію. • <u>Опитування</u> • <u>Коробка для привітань</u>, • особливо цікаво робити на передодні днів народжень • <u>Дошка успіхів</u> де учні зможуть вішати свої досягнення та свої роботи • <u>Загадки</u> • <u>Календарі</u> • <u>Ілюстрації</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Маленькі книжечки</u> на тему яка вивчається • <u>Проекти</u> на різну тему яку діти будуть представляти перед класом • <u>Презентації</u> • <u>Вигадування ігор</u> • <u>Святкові маски</u> • <u>Листівки</u>

В *Таблиця 3* представленої вище зображено приклади які діяльності можна використовувати на уроці, але на цьому *Таблиця 3* не закінчується, вчитель сам може вигадувати різні діяльності щодо ДІУ технології.

Як ми бачимо в другій колонці під назвою «позашкільні» є один з варіантів, що забезпечує особово-орієнтоване навчання це *метод проектів* як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на моно проекти (самостійно), колективні (групові), усно-мовні та письмові.

Робота над проектом — це багатосторонній підхід до вивчення мови, який охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Такий метод сприяє розвитку активного самостійного мислення і орієнтує учнів на спільну роботу.

Проектне навчання актуальне тим, що навчає дітей співпраці та виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу, формує творчі здібності й активізує учнів.

Календарі – це один із видів діяльності, що допомагає учням розвивати соціокультурні знання. За допомогою цієї діяльності можна розвивати в учнів багатосторонні знання щодо культури. Використовуючи календарі ми можемо виховати в учнів дисципліну та це може бути чудовою допомогою в плануванні часу.

Як і календарі маски ми можемо використовувати у вивченні свят та їх традицій.

Ми використовували ДІУ на уроках і діти з радістю і великим успіхом приймали участь та навчались.

Висновки. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Як показали наші досліді роботи в початковій школі ми приходимо до висновку і доцільності, що DIY допомагає розвиватися креативно та насамперед це є ефективним елементом в вивченні іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Антонюк Н.М. Болонська система: іноземні мови та переклад/ Н.М. Антонюк // Вісник Академії адвокатури України. 2007. № 3 (10). С. 161 – 165.
2. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: [метод. посіб. для вчит. початк. шк.] О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін., 2011. 304 с.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для четвертого класу загальноосвітніх навчальних закладів. 2015. 200 с.
4. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія Бігич О. Б. К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
5. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови : ІМ : наук.-метод. журн. 2010. № 2. С. 30-47.
6. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: [навч. посіб. для студ. і вчит.] / [за ред. М.К. Колкової]. СПб. : КАРО, 2007. 267 с.
7. Mitchell. H.Q. Smart Junior 3. 2009.

О. О. Щукіна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

ПОНЯТІЙНИЙ ЗМІСТ ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ ЗДИВУВАННЯ

Мовні одиниці, що вербалізують емоцію, є мовним відображенням концепту. Концепт традиційно розглядають з двох основних позицій: лінгвокультурологічної та лінгвокогнітивної, які, однак, не протирічать одна одній та є взаємодоповнюючими. З одного боку, концепт є одиницею зберігання інформації, а з іншого – відображає культурні особливості етносу.

Складність дослідження емоційного концепту полягає в його абстрактності,плинності, невловимості в мові. Такі властивості – не випадкові. Відомо, що описати свої емоції словами часто буває досить важко. З іншого боку, здатність емоційно реагувати на об'єкти навколишньої дійсності є природною властивістю людини, що не залежить від її культури та мовної приналежності. Таким чином, емоції універсальні і виявити їх специфіку непросто. В іншому ж властивості емоційного та раціонального концепту співпадають.

Метою статті є дослідження - дослідити поняттєвого зміст концепту на основі художніх творів британських письменників.

Емоційний концепт ЗДИВУВАННЯ тісно пов'язаний із базовими людськими емоціями, які є універсальними для більшості культур. Базовими емоціями вважаються страх, щастя, радість, гнів і сум. Такі емоції за своїм походженням є первинними, а за природою – елементарними, але соціалізованими [3: 39]. Однак,

специфіка прояву та лексикалізації цієї емоції залежить від особливостей лінгвокультури.

У загальному сенсі, здивування – це почуття, стан людини (емоція), дуже враженої чимось незвичайним, дивним, незрозумілим [1]. Здивування в якості базової емоції є невід’ємним компонентом емоційної картини світу, якій притаманні як універсальні, так і специфічні характеристики в процесі вербалізації. В основі емоції здивування лежить нейтральність та короткотривалість, попри те, що її може відчутти кожна людина. Залежно від ситуації здивування може мати як позитивний, так і негативний характер.

Для того, щоб проілюструвати емоційний концепт ЗДИВУВАННЯ в британській картині світу, були обрані твори британської літератури, зокрема *"Cloud Atlas"* (David Mitchell), *"Possession"* (Antonia Susan Byatt), *"Jane Eyre"* and *"Shirley"* (Charlotte Bronte), *"The Lotus Eater"* (William Somerset Maugham), *"The Door in the Wall"* (Herbert George Wells), *"Billenium"* (James Graham Ballard), *"Fresh from the Country"* (Miss Read), *"Five Finger Exercise"* (Peter Shaffer).

Емоційний концепт *surprise* визначено ключовим за кількістю його контекстних репрезентацій, саме тому розглянемо передусім сферу його існування в британській картині світу, а також вживання синонімічних еквівалентів *wonder*, *astonishment* та *amazement*.

На тлі проведеного аналізу емоцій, які виникають внаслідок здивування, або їх сполучуваність з іншими словами, що демонструють внутрішню смислову структуру концепту, наведемо приклади, які яскраво розкривають понятійний зміст емоції здивування.

При вживанні вставних та вставлених конструкцій ядерні лексеми набувають емотивної функції – (*It's*) *Surprising* / *Amazing* / *Astonishing* / *Wonderful* (!) тощо:

"A **surprise!** A small package came, containing a gift from my beloved Randolph, with a poem, all for me" [4].

"**Wonderful.** What now? See the ducks, why not? Could strangle a brace and leave 'em hanging in" [9].

"It's **amazing.** Ward remarked to Rossiter three months later. "The size of his room still staggers me. It almost gets larger every day"[5].

"Most of the staff were spending Christmas with their families, but the moles, **surprisingly** enough, were setting off to Austria for winter sports and were almost gay with this unwonted excitement" [10].

У наступних емотивно-маркованих контекстах (далі – ЕМК) емоція ЗДИВУВАННЯ має негативне забарвлення. Зокрема у прикладі 1, здивування межує з обуренням Джейн через те, що Бернс не відповіла вчительці на її зауваження стосовно брудних рук і нігтів, адже всі знали, що вода у крані була дуже холодною:

1. Burns made no answer. I **wondered** at her silence. "Why," thought I, "does she not explain that she could neither clean her nails nor wash her face, as the water was frozen?" [6].

Приклад 2 демонструє поєднання емоції здивування зі страхом та тривогою, на що вказує лексема *horror*, що разом із лексемою *amazement* входять до метафоричного вислову:

2. *"Accordingly, as soon as the said Robert was seated at the breakfast-table, and she had helped him to a portion of stewed pears, and cut him a good-sized Belgian tartine, she began to pour out a flood of **amazement** and horror at the transaction of last night, the destruction of the frames"* [7].

У прикладі 3 суміш здивування, відсутності чіткого розуміння того, що відбувається, переповнює героя, а потім поступається темряві, що поступово охоплює усе навколо, зокрема обличчя вбивці, що наче перестає існувати:

3. *"There was no pain, no sting or smart. **Amazement** and then darkness sweeping over everything. The hot, brutal face before me, the face of the man who had killed me, seemed to recede. It swept out of existence"* [12].

У наступному ЕМК емоція здивування переплітається із занепокоєнням, викликаним дивною відсутністю містера Мура:

4. *"Everybody said it was high time for Mr. Moore to return home. All Briarfield wondered at his strange absence, and Whinbury and Nunnely brought each its separate contribution of **amazement**"* [7].

У наступних ЕМК емоція ЗДИВУВАННЯ навпаки позитивна, оскільки викликана радістю. Зокрема у прикладі 5 воно наближене до справжнього дива, від якого навіть всесвіт, здається, завмирає:

5. *"And then came a **wonder**. It seemed to those who in Europe watched for the rising of the star that the world must have ceased its rotation"* [12].

У прикладі 6 здивування більше нагадує зачарування майстра прекрасною моделлю, що підсилюється лексемами *stared*, *beautiful* та *fine*:

6. *"The little tailor, as I have told you, was first and foremost a craftsman, and he stared in **wonder** at this beautiful model and could not begin to imagine what fine tools or instruments had carved and wrought it"* [4].

Неабияке здивування, викликане неймовірною красою сходу сонця, охоплює героя у прикладі 7 настільки, що він не в змозі зрозуміти, як такі неймовірні краєвиди можуть залишити когось байдужими:

7. *"To my further **astonishment**, the bearded passenger was dozing. Why did the entire conurb not grind to a halt and give praise in the face of such ineluctable beauty"* [9].

Здивування, виражене лексемою *amazement*, у прикладі 8 є результатом усвідомлення героєм того, що у всій цій масі взаємопов'язаних речей, простежується образ Творця, який не дає їй зруйнуватися:

8. *"I find it hard to shift without the Creator – the more we see and understand, the more **amazement** there is in this strangely interrelated Heap of things—which is yet not disordered"* [4].

Причиною здивування у наступних прикладах є поява близької людини в місці, де її не очікували побачити. Результатом здивування стає обмін посмішками та початок невимушеної розмови:

9. *Napier is **surprised** to see Fay Li in the office. The setting demands an exchange of smiles. William Wiley's "Joe! How are ya?" is as vigorous as his handshake"* [9].

10. "Mr. Moore turned to her with a little **surprise**, smiling at the same time" [7].

У наступних ЕМК емоція здивування розкривається за ступенем інтенсивності:

"I believe my name will not be strange to you – that you know something of me cannot imagine you cannot – though if by chance my letter is an **absolute surprise** I ask your pardon. I ask your pardon, however things may be, for intruding on you at this time" [4].

"The worlds of Lincolnshire are a **small surprise**. Tennyson grew up in one of their tight twisting valleys" [4].

"Then they seemed so familiar with French names and French authors: but my **amazement** reached its climax when Miss Temple asked Helen if she sometimes snatched a moment to recall the Latin her father had taught her, and taking a book from a shelf, bade her read and construe a page of Virgil" [6].

Концепт ЗДИВУВАННЯ може мати, зокрема, і заперечувальний характер, наприклад:

"She expressed **no surprise** at seeing me, a Sonmi. Next, the ancient brazier hummed with extremely modern circuitry" [4].

"**No wonder** they looked cheerful and motherly and had time and energy to chat in the lane as they wheeled their bicycles beside the mothers" [10].

"I **shouldn't wonder** if parents don't turn out to be my hobby when I grow up" [11].

"...He talked to me last night and I didn't understand one word he said... That **doesn't surprise** me" [11].

"There was **no amazement**, but only an impression of delightful rightness, of being reminded of happy things that had in some strange way been overlooked" [12].

В процесі дослідження понятійного змісту концепту ЗДИВУВАННЯ необхідно розглянути метафоричне сходження ядерних номінантів, що відображають специфіку образного уподібнення концепту в англійській лінгвокультурі. В багатьох контекстах ця емоція асоціюється з людським тілом, наприклад:

"It filled him with **amazement**. He had never seen so many books" [8].

Також однією з проявів емоції здивування є ситуація коли вона опановує або блокує свідомість об'єкта:

"We clattered by – I too **taken by surprise** to stop my cab until we were well past and round a corner" [12].

"Being **caught by surprise** like that made me speak my thought aloud. Eva caught the word. Sneak, you call me?" [9].

"Look, education – being educated ... It's something quite different like setting off on an expedition into the jungle. Gradually, most of the things you know disappear. The old birds fly out of the sky and new ones fly in you've never seen before – maybe with one wing each. Yes, it's as new as that. Everything **surprises** you. Trees you expected to be just a few feet high grow right over you, like the nave of Wells Cathedral ... Anyway, if you had seen all this before, you wouldn't have to go looking... I think education is simply the process of being **taken by surprise**..." [11].

Отже, емоційні концепти, а саме *surprise*, *wonder*, *amazement* та *astonishment*, які характеризуються своєю специфікою контекстної репрезентації, структурують різноспрямовані емоції ЗДИВУВАННЯ. Було розглянуто різні сфери та умови

існування досліджуваного емоційного концепту в британській картині світу на основі художніх творів британських письменників XX та XXI ст.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що при дослідженні будь-якого концепту слід звертатися до історії, етимології та асоціацій. Всі ці дані можна знайти в різних словниках, а також виявити експериментально. Але для опису будь-якого конкретного концепту недостатньо тільки лексикографічних даних, тобто крім визначень, які запропоновані в тлумачних, історичних та етимологічних словниках і даних асоціативних словників, необхідно розглянути дериваційні зв'язки лексеми, а також проаналізувати сполучуваність цієї лексеми у загальному вжитку або в певній групі текстів [2].

Список використаних джерел та літератури

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/zdyvuvannja>
2. Сергеева, Е. В. Интерпретация термина «концепт» в современной лингвистике. М., 1998
3. Шаховский В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации. Филологические науки, 1998. С. 59–65.
4. A. S. Byatt – Possession. URL: <http://www.unife.it/lettere/lingue/insegnamenti/letteratura-inglese-i/materiale-didattico/programma-bibliografia-calendario-lezioni-modalita-desame-e-materiale-didattico-anno-accademico-2015-2016/A.%20S.%20Byatt.%20Possession.%20A%20Romance-%201990.pdf/view>
5. Ballard J. G. Billenium. P. 274–289.
6. Charlotte Bronte “Jane Eyre”. URL: <http://www.online-literature.com/brontec/janeeyre/>
7. Charlotte Bronte “Shirley”. URL: <https://books.google.com.ua/books/about/Shirley.html?id=sQ8RRKfSb34C&>
8. Maugham W. S. The Lotus Eater. English Short Stories. М.: Менеджер, 2000. С. 235–257.
9. Mitchell D. Cloud Atlas. URL: <http://www.unife.it/lettere/lingue/insegnamenti/letteratura-inglese-i/materiale-didattico/programma-bibliografia-calendario-lezioni-modalita-desame-e-materiale-didattico-anno-accademico-2015-2016/David%20Mitchell-%20Cloud%20Atlas-%202004.pdf>
10. Reed M. Fresh from the Country. М.: Просвещение, 1984. 160 p.
11. Shaffer P. Five Finger Exercise. Modern English Drama. М.: Raduga Publishers, 1984. P. 33–157.
12. Wells H. G. The Door in the Wall. English Short Stories. М.: Менеджер, 2000. С. 3–27.

О. В. Юрченко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БРИТАНСЬКУ АНГЛІЙСЬКУ

Постановка проблеми. Проблема впливу американського варіанта англійської мови на британську англійську має тривалу історію лінгвістичних досліджень. Розвиток англійської мови в США завжди супроводжувався коментарями з боку

англійців. У 17 – 19 століттях, такі коментарі переважно носили характер негативної оцінки, що було пов'язано з проникненням американізмів в британську англійську і занепокоєнням англійців щодо чистоти рідної мови. Починаючи з другої половини 20 століття кількість американських запозичень в британському варіанті англійської мови (і в інших європейських мовах) різко зросла, відповідно, загострився і інтерес до цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових досліджень показав, що загальні аспекти розвитку сучасної англійської мови та її поширення аналізували О. Дьолог, Л. Малевич, Ю. Молоткіна, І. Панасюк та ін.

Мовні явища американської та британської англійської мови та розбіжності в них порівнювали М. Береснева, Б. Брайсон, С. Мякотнікова, О. Швейцер та ін.

Питання взаємодії американської та британської культур в аспекті мовного взаємовпливу аналізували О. Зброжек, Д. Пеінтер, Р. Пеллз, О. Сидорова, П. Сміт, К. Стивенсон та ін. Вплив американського варіанту на сучасну англійську мову вивчали А. Васильєв, Г. Барретт, Б. Брайсон, М. Енгель, Д. Крістал, Х. Менкен, М. Ранденлл, А. Рід, О. Харгрейвс, К. Хьюїтт та ін.

Мета. Теоретично дослідити особливості поширення американського варіанта англійської мови у британську англійську.

Виклад основного матеріалу. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що в контексті сучасних інтенсивних мовних і суспільних процесів, поширення впливу одних мов на інші, загострюється проблема сприйняття таких явищ, яка виражається в особливому оціночному погляді на зміни, що відбуваються в мові. Особливо яскраво ця проблема помітна на прикладі впливу американської англійської мови на британську англійську. Власне англійська мова давно набула статусу *lingua franca*, тобто фактичного засобу комунікації для носіїв різних мов та культур, проте в її середині продовжує відбуватися взаємодія різних її варіантів і, в першу чергу, продовжується вплив американської англійської на британську. Наразі глобальна культура і американська культура виступають як синонімічні поняття. Крім того, американська англійська все ще залишається мовою-посередником, адже багато іншомовних лексем запозичуються британською англійською не прямо, а опосередковано, через американський варіант англійської мови.

Американський лексикограф А. У. Рід поділяє історію розвитку англійської мови в Америці на 4 періоди. Кожен з них має свої особливості не тільки з точки зору формування специфічно американської лексики, але і з позицій семантики американізмів, які проникають в мову британців; інтенсивності і джерел запозичення; певного ставлення британців до англійської мови в США [5: 115–134].

На сучасному етапі дискусії загострюються. К. Хьюїтт зазначає, що США – це частина світу сучасних британських тинейджерів. Вони знаходяться в американському культурному просторі, яке представляє для них світ музики, телепередач, фільмів, інтернету [3: 284]. Підлітки активно запозичують американську лексику, головним чином сленг, повсякденні вирази, мовні кліше. Знання американських реалій набуває в їх середовищі конотації престижності і

служить маркером приналежності до глобальної культури. Однак домінуючою установкою більшості носіїв британського варіанту англійської мови на сучасному етапі є негативне ставлення до американських запозичень і прояв занепокоєння за стан рідної мови. Показово, що саме поняття «американізм» пов'язано з негативними конотаціями в британській культурі [6].

Сучасний етап розвитку американської англійської мови характеризується появою нового поля лінгвістичних дискусій, яке кардинально змінило простір комунікації, – мережі Інтернет. Обговорення мовних процесів ведеться сьогодні в дискусійних групах, форумах, блогах, а також на окремих сторінках, які присвячені різним аспектам взаємодії варіантів англійської мови. Наприклад, відомою є дискусія між двома філологами – англійцем М. Енгелем і американцем Г. Барреттом, в якій її учасники відтворюють стереотипні моделі сприйняття чужої культури і мови. М. Енгель, наводячи ряд прикладів, висловлює цілком обґрунтовану думку, ніби в сучасній реальності британці все частіше віддають перевагу американським запозиченням, недбало ставлячись до свого варіанту мови, ставлячи під загрозу зникнення характерних англійських фразеологізмів [2]. В той же час цей філолог, який в цілому негативно оцінює мовний вплив США на Великобританію, визнає, що американська англійська є «більш живою, влучною і образною» [2], ніж британська. Його опонент, американський вчений Г. Барретт, вказує на перебільшеність висновків С. Енгеля і відстоює право американського варіанту англійської мови розвиватися за своїми законами. Г. Барретт заперечує перевагу британської англійської як первинного, споконвічного варіанту англійської мови і підкреслює самодостатність американського варіанту, який, поряд з британським, є різновидом єдиної англійської мови [1].

К. Майр, звертаючись до проблеми мовного впливу США в сучасній реальності, пропонує розрізняти два значення терміна «американізація». У вузькому розумінні термін розглядається як проникнення фонетичних і лексико-граматичних рис, специфічних для американської англійської мови, в інші варіанти англійської мови. У широкому сенсі американізація – це поширення в різних варіантах англійської мови жанрових, стилістичних, дискурсивних установок і моделей, традиційних для американського варіанту [4: 183]. Визнаючи істотну роль американського варіанту в розвитку сучасної англійської мови в цілому, К. Майр вважає, що не у всіх випадках правомірно говорити про прямий лінгвістичний вплив США. Характеризуючи можливі типи взаємин між британським і американським варіантами англійської мови, вчений називає переважаючий на сучасному етапі тип “follow-my-leader”: коли обидва варіанти мови розвиваються в одному напрямку, однак в американській англійській активні мовні процеси відбуваються швидше, в британському варіанті вони пізніше відтворюються, «повторюються». В якості прикладу К. Майр призводить поступове підвищення частоти вживання регулярних форм минулого часу дієслів *learn* і *dream*. Форми *learned* і *dreamed* швидше закріпилися в американському варіанті, чому сприяли цілі покоління іммігрантів, які вивчали англійську мову та помилково утворювали ці форми за регулярною моделлю минулого часу. Подібна тенденція до вирівнювання моделі

спостерігається і в інших варіантах англійської мови, але характеризується в них більш низькими темпами [4: 194].

К. Майр підкреслює, що, поряд з безпосередньою американізацією і паралельним розвитком, варіанти англійської мови здатні до незалежних лексичних і структурних змін. Це, на його думку, робить безпідставними припущення про гомогенізацію англійської мови і вирівнювання її варіантів за американською моделлю в майбутньому. На думку вченого, американізми, які запозичуються в інші варіанти англійської мови і потрапляють в нове мовне середовище, включаються в мікросистему того чи того національного варіанту англійської мови, піддаючись ряду змін і набувають особливостей функціонування, які відмінні від характеристик початкового варіанту [4: 195].

Говорячи про розбіжності в американському та британському варіантах англійської мови, слід зазначити, що письмові форми британської та американської англійської, які зустрічаються в офіційних виданнях, за суттєвими показниками майже не відрізняються. Таку «загальну» офіційну форму письмової англійської мови часто називають стандартною англійською. Розмовні різновиди американської і британської англійської більш помітно різняться.

Яскраво відмінність між американським і британським варіантами англійської мови розкривається у лексиці. Більшість відмінностей у лексиці між американським і британським варіантами англійської мови відносяться до слів, що позначають предмети і поняття, які виникли в період з 19 по середину 20 століття. У той період нові слова для їх позначення створювалися окремо в Великобританії і США. Наприклад, більша частина слів для позначення предметів і понять в автомобільній (car / automobile) і залізничній (railway / railroad) промисловостях відрізняється у американців і британців. Відмінності ще присутні в слензі і обценній лексиці (де часто виникають нові слова), а також у фразеології і ідіоматиці, включаючи фразові дієслова.

Різниця також зумовлена американською багатонаціональністю. Великий приплив неологізмів з іспанської та, в меншій мірі, французької та німецької мов сильно вплинув на лексику американської англійської мови. Також зіграв свою роль стрімкий економічний розвиток Америки. Технологічний прогрес і розвиток технологій спричинили за собою появу багатьох нових неологізмів і нової термінології.

Головна граматична відмінність між британською англійською та американською англійською полягає в тому, що американська англійська пішла по шляху спрощення мови. Наприклад, невимовні літери пропускаються, а слова пишуться ближче до свого звучання, наприклад, colour в британському варіанті та color у американському, theatre у британському та theater в американському тощо.

Висновки. Отже, взаємодія британського і американського варіантів англійської мови, яка триває протягом чотирьох століть стала предметом обговорення у дослідженнях науковців та письменників, а точки зору нерідко обумовлюються впливом політичних, культурних і соціальних факторів, а також багато в чому будуються на стійких стереотипах. В той же час, інтенсивність запозичення і активність вживання американізмів британською англійською мовою продовжують

зростати. Головні сфери впливу американського варіанта англійської мови на британський – фонетична, лексична та граматична. Аналіз лінгвістичних студій про вплив американського варіанта англійської мови дозволяє зробити висновок про загострення полеміки, яка служить індикатором динаміки громадських і мовних змін.

Список використаних джерел та літератури

1. Barrett G. Viewpoint: American English is getting on well, thanks. URL: <http://www.bbc.co.uk/news/world-us-cnada-14285853>
2. Engel M. Viewpoint: Why do some Americanisms irritate people? URL: <http://www.bbc.co.uk/news/14130942>
3. Hewitt K. Understanding Britain Today. Пермь: ПКІ, 2009. 184 с.
4. Mair Ch. Twentieth-century English: History, variation and standardization (Studies in English Language). Cambridge, 2006. 422 p.
5. Read A. W. Words Crisscrossing the Sea: How Words Have Been Borrowed between England and America. *American Speech*. Summer 2005. Vol. 80. № 2. P. 115–134.
6. Rundell M. Horrible Americanisms? URL: <http://www.macmillandictionaryblog.com/horrible-americanisms/>

С. О. Ющенко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Горобченко Н. В.

МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА ВИБІР ПРОФЕСІЇ

Постановка проблеми. Сьогодні для успішного виконання професійних обов'язків вже недостатньо бути просто фахівцем, який знає свою справу. Для успішного вирішення поставлених завдань необхідно ще і знання іноземних мов. Ці знання допоможуть стежити за новими досягненнями, розробками в світі, брати участь у міжнародних симпозіумах, конференціях, налагоджувати дружні зв'язки, працювати в транснаціональних колективах. У зв'язку з цим зростає актуальність професійно-орієнтованої мовної освіти старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ряд дослідників О.А. Артем'єва, Т.Н. Астафурова, Г.В. Єлізарова, Р.П. Мільруд, А.П. Садохін, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Мінасова досліджують проблему міжкультурної комунікації в контексті мовної освіти.

Мета статті. Основна мета полягає в розгляді цілей та змісту навчання міжкультурного спілкування німецькою мовою з орієнтацією на вибір професії.

Виклад основного матеріалу. Термін «професійна орієнтація» розуміється у вітчизняній освіті як «система науково обґрунтованих заходів, спрямованих на підготовку молоді до вибору професії з врахуванням особливостей особистості та

соціально-економічної ситуації на ринку праці, на надання допомоги молоді в професійному самовизначенні і працевлаштуванні» [5].

Професійна орієнтація, будучи комплексною системою, включає в себе кілька взаємодіючих складових. В даний час виділяють три основних напрямки профорієнтаційної роботи:

1) професійне просвітництво, що являє собою ознайомлення учнів і випускників навчальних закладів з сучасними видами трудової діяльності, соціально-економічними і психофізіологічними особливостями різних професій, потребами у кваліфікованих кадрах, вимогами, що пред'являються певними професіями до людини, можливостями професійно-кваліфікаційного зростання і самовдосконалення в процесі трудової діяльності;

2) професійне консультування, тобто допомога учням у професійному самовизначенні та надання рекомендацій про можливі напрямки професійної діяльності на основі результатів психологічної, психофізіологічної та медичної діагностики;

3) психологічна підтримка: методи, які сприяють зниженню психологічної напруженості, формуванню позитивного настрою і впевненості в майбутньому.

Психологічні служби також покликані проводити психодіагностику на предмет здатності й готовності до виконання тієї чи іншої діяльності [1].

Крім того, дослідники вказують на наявність таких компонентів профорієнтації, як:

- професійне виховання,
- професійний розвиток особистості,
- професійний відбір,
- соціально-професійна адаптація,
- професійна перепідготовка [2].

Зрозуміло, що система профорієнтації може ефективно функціонувати тільки за умови повної реалізації її освітніх завдань. Профорієнтація містить всі освітні складові: навчання, розвиток, виховання (А.М. Кухарчук, А.Б. Ценціпер, Н. С. Пряжников, А.Д. Сазонов, В. Д. Симоненко, В.С. Аванесов, С.Н. Чистякова, Н.Ф.Родичев та ін.). Визнаючи це, більшість дослідників, однак, обходять стороною навчальний компонент професійної орієнтації. Разом з тим, саме навчання розглядають як провідний елемент освіти, який впливає на всі інші [4]. Отже, профорієнтаційна робота повинна містити і профорієнтуюче / профорієнтаційне навчання, при якому навчальні можливості дисциплін використовуються для ознайомлення в першому наближенні з основними формами та видами професійної діяльності. Вважаємо, профорієнтаційне навчання має спиратися на знання, навички, вміння та способи діяльності, які вже сформовані у старшокласника в рамках основних курсів (дисциплін) і допомагати орієнтуватися щодо розвитку компетенції на професійне самовизначення учня. Вважаємо, що дисципліна «Іноземна мова», в силу своєї універсальності та натхнення, може, в особливій мірі, сприяти організації навчальної профорієнтації в старшій школі.

Освітня галузь «Мови і літератури» в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти чітко визначає зміст іншомовної освіти на базовому і

профільному рівнях, який виражено у предметних компетентностях: мовленнєвій, мовній (лінгвістичній), соціокультурній і діяльнісній [3].

Компоненти змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов визначаються відповідно до зазначених вище компетентностей у трьох аспектах: предметному, процесуальному і мотиваційному [4: 58–61].

До предметного аспекту змісту навчання входять такі компоненти: сфери спілкування; теми спілкування; ситуації спілкування; тексти, що слугують практичною основою для оволодіння іноземною мовою; соціокультурний матеріал (культурознавчий, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий); мовні знання й навички.

Складовими частинами процесуального аспекту змісту навчання є: мовленнєві навички й уміння; компенсаційні вміння; навчальні вміння, пов'язані з інтелектуальними процесами; навчальні вміння, пов'язані з організацією навчальної діяльності.

Мотиваційний аспект включає пізнавальні й соціальні мотиви. Пізнавальний мотив є домінуючим у загальній структурі мотивації, оскільки він визначає навчальну діяльність і формування ставлення до неї [4].

Основною метою викладача німецької мови є навчання іншомовного спілкування, яке допоможе зорієнтувати школярів у величезному світі сучасних професій, а також сприяє формуванню у них професійно важливих якостей особистості. Комунікативна діяльність заснована на володінні будь-якою мовою. Уміння спілкуватися - перша мета у вивченні іноземної мови, яка може стати основою в організації діяльності на виробництві, у сфері управління та обслуговування. Отже, можна припустити, що оволодіння основами іншомовного спілкування служить своєрідною базою для професійного становлення особистості учня. Загальноосвітні предмети, в даному випадку іноземна мова, можуть і повинні служити засобом профорієнтаційної роботи з учнями, в процесі якої вирішуються завдання, що впливають на професійне становлення особистості школяра. Характер міжпредметних зв'язків даного навчального предмета з предметами природничо-наукового, фізико-математичного та гуманітарного циклів зумовив професійно орієнтоване викладання іноземної мови.

Уроки німецької мови дозволяють не тільки розвивати лінгвістичні та комунікативні здібності учнів, але і передавати їм знання про устрій суспільства. В основному змісті Програми з іноземних мов [3] вивчаються теми вибору майбутньої професії, поваги до будь-якої праці, до людей, що прославили своєю працею професію. У 9-11-х класах учні розповідають і розпитують про проблеми, пов'язані з навчанням, дають поради і рекомендації для підвищення ефективності навчання, обговорюють плани на майбутнє і як краще підготуватися до іспитів. Таким чином, знайомство зі світом професій постійно триває і поглиблюється.

У НМК «Німецька мова 11 клас» при вивченні третього модуля «In der Welt von Berufen», на яку за Програмою [3] виділено всього десять уроків, школярі не тільки засвоюють матеріал теми, використовуючи іноземну мову в інших галузях знань, а й здійснюють особистісне самовизначення щодо майбутньої професії та соціальну адаптацію.

У рамках модуля учні 11-го класу вивчають сучасний світ професій, можливості продовження освіти у вищій школі. Проблеми вибору майбутньої сфери трудової і професійної діяльності, найменування професій, плани на найближче майбутнє розглядаються в порівнянні з наведеними підлітками прикладами з різних країн. Учні опановують письмовою німецькою мовою на тему, вчаться писати лист роботодавцю, заповнювати анкету, викладати відомості про себе у формі, прийнятої в країні мови, що вивчається. У частині завдань порушуються питання можливий зв'язок зі спеціальностями, такими як землеволодіння, океанолог, історіограф, астролог, археолог, архітектор, фахівець з психології. Обговорюється значимість промислових професій: експериментатор, випробувач, комп'ютерник, розробник програмного забезпечення [3].

За допомогою практичної взаємодії з представниками інших культур в процесі трудової діяльності розвивається міжкультурна компетентність. На одному із заключних уроків «Німецька мова 11 клас» в рамках модуля школярі знайомляться з останніми тенденціями в світі праці. У зв'язку з тим, що сьогодні практично кожна велика фірма орієнтована на залучення співробітників, які володіють німецькою або англійською мовою досконало, учні беруть участь в імпровізованій «Ярмарку професій», де вони стають і здобувачами зі знанням німецької, і роботодавцями, готовими презентувати свою фірму на міжнародних конференціях. Мета такої «Ярмарки» - домогтися взаєморозуміння, спілкуючись з партнером німецькою мовою. В кінці заняття учні обмінюються думками, наскільки їм сподобалося приміряти на себе ролі здобувача і представника фірми.

Вважається, що в загальному плані навчання іноземним мовам має на увазі залучення до мовної свідомості народу - носія мови. З боку навчання в середній школі прилучення до третьої і четвертої груп фонових знань не входить в завдання оволодіння мовою, оскільки немає об'єктивних можливостей знайомства з особливостями професійного мовлення і місцевих говірок. Водночас навчання спілкуванню іноземною мовою, навіть в обмежених межах, робить необхідним оволодіння фоновими знаннями (у вербальній і невербальній формах) другої групи. В іншому випадку не виключено нерозуміння між співрозмовниками, які належать до різних культур. Розрізняються невербальні засоби спілкування. Так, українець, зупиняючи машину, піднімає руку, а француз в цій ситуації піднімає великий палець в напрямку потрібного йому шляху [2].

Існують відмінності і в мовному етикеті. Наприклад, українці при зустрічі та прощанні тиснуть руку, але для японців, навіть для ділових людей, це неприйнятно, тому що вони при зустрічі та прощанні обмінюються поклонами.

Отже, навчання спілкуванню іноземною мовою в повному розумінні цього слова має на увазі оволодіння соціокультурними знаннями і вміннями. Без цього немає і не буде практичного оволодіння мовою. З цього випливає, що культурознавча спрямованість навчання іноземної мови забезпечує реалізацію не тільки загальноосвітніх та виховних цілей (як і на інших навчальних предметах), але також цілком конкретних практичних цілей. Одне з найважливіших завдань учителя - необхідність розробки технології навчання соціокультурного компонента в змісті навчання іноземних мов з врахуванням професійної орієнтації

старшокласників. При цьому не слід забувати про рідну культуру учнів, залучаючи її елементи для порівняння, - оскільки тільки в цьому випадку той, якого навчають, усвідомлює особливості сприйняття світу представниками іншої культури. Виходячи з цього, учні повинні отримати знання з основних тем національної культури Німеччини, Великобританії, США, Франції (з історії, географії, політико-суспільних відносин, освіти, спорту), про соціокультурних особливостях народів - носіїв мови (це є основою спілкування з людьми різних культур і різних професій).

Завдання вчителя навчити:

- розуміти усні й письмові повідомлення на теми, передбаченим програмою;
- правильно і самостійно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі;
- критично оцінювати запропонований матеріал і активно працювати з ним;
- використовувати відповідну довідкову літературу і словники;
- відстоювати свою точку зору та усвідомлено приймати власне рішення;
- виконувати проектні роботи й реферати;
- працювати самостійно і в колективі [5].

Хотілося б також коротко пояснити, чому предметом нашого дослідження виступає профорієнтаційне навчання саме німецької мови.

В даний час, в епоху панування англійської як мови міжнародного спілкування і *lingua franca*, німецькій досить складно боротися за статус першої іноземної мови, а також профільного навчального предмета на вищому щаблі загальноосвітньої школи. Скорочується кількість учнів, які вивчають німецьку мову (тут значну роль відіграють батьки, багато з яких помилково вважають, що вчити треба винятково англійську), різко знижується кількість абітурієнтів, які вступають на факультети іноземних мов, на відділення саме німецької мови. Разом з тим, такий стан речей різко суперечить як загальносвітовим тенденціям розвитку глобального суспільства, що прагне до багатополярності й полікультурності, так і актуальним потребам нашої країни, що має тісні культурні, політичні та економічні зв'язки з Німеччиною.

Німецька мова все частіше стає засобом оволодіння будь-якою спеціалізованою професійно-орієнтованою сферою діяльності. У зв'язку з цим поглиблене вивчення німецької мови може відкрити перед учням унікальні можливості стати потрібними на міжнародному ринку праці фахівцем.

Висновки. Отже, профорієнтаційне навчання (навчальний вид профорієнтації) ми розглядаємо як особливий інтеграційний освітній елемент, який, з одного боку, являє собою компонент профорієнтації як системи, а з іншого - має здатність інтегруватися з тієї чи іншої освітньої підсистеми (наприклад, зі сферою іншомовної філологічної освіти) і сам набуває системного характеру за рахунок взаємодії з усіма основними системними категоріями навчання (цілями, змістом, принципами, технологіями навчання іноземних мов та ін.), освітніми формами та рівнями.

Саме засобами професійної орієнтації можна підвищити мотивацію учнів до поглибленого вивчення німецької мови в старшій школі. Профорієнтація здатна дати учневі чітке уявлення про практичну користь німецької мови, сферах її

професійного використання, а також дозволити старшокласнику оцінити свої власні здібності та свою готовність до тієї чи іншої професії, де можуть знадобитися вміння професійної іншомовної комунікації, та й просто зробити уроки німецької цікавішими для школярів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. К.: Видавничий центр «Академія», 2009. 376 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. 320 с. [Електронний ресурс] Режим доступу до <https://www.twirpx.com/file/231492/>
3. Іноземні мови. 1–11 класи: навчальні програми і методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році. Х.: Ранок, 2016. 160 с.
4. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур [Електронний ресурс] / А. Козак // Наукові записки. Серія: філологічні науки. Вип. 118. Луцьк. С. 106–109. Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/3429/3/kozak.pdf>
5. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.]; за наук. ред. В. Г. Редька. К. : Пед. думка, 2013. 360 с.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ

**XIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів
і молодих науковців**

6 листопада 2020 року

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 27.11.2020. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 34,2. Обл. вид. арк. 27,6. Наклад 200.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.